

# **Erfaringer fra arbeid med elever med selektiv mutisme**

*"Vet du hva, jeg vet at du kan hviske, fordi det gjorde du i går. Så da synes jeg du kan hviske det til meg nå!"*

**Mina Nordskog**

**Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo**

**Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk**

**Høst 2003**

---

<b>1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Bakgrunn og formål.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Målsetting og problemstilling.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Definisjoner og begrepsavklaringer .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4 Opplæringsloven og NOU-rapport fra Kvalitetsutvalget.....</b>	<b>12</b>
<b>1.5 Avgrensing av temaet og problemstilling.....</b>	<b>13</b>
<b>1.6 Hovedoppgavens oppbygging.....</b>	<b>15</b>
<b>2. TEORETISK RAMME.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Selektiv mutisme.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 Kort historisk tilbakeblikk.....	17
2.1.2 Selektiv mutisme i nyere tid.....	19
2.1.3 Nyere litteratur .....	19
2.1.4 Hvordan kan selektiv mutisme oppfattes som en angstproblematikk?.....	20
<b>2.2 Behandlingsprinsipper.....</b>	<b>23</b>
2.2.1 Arbeid i forhold til selektiv mutisme som angstproblematikk .....	24
2.2.2 Er tiltak nødvendig? .....	26
2.2.3 Viktige praktiske vurderinger .....	28
<b>3. METODE .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskningstilnærming.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 Intervju som metode .....</b>	<b>32</b>
3.2.1 Semistrukturert intervju .....	33
3.2.2 Intervjueren .....	34
<b>3.3 Utvalg .....</b>	<b>35</b>
3.3.1 Kriterier ved informantene .....	35
3.3.2 Prosessen.....	35
3.3.3 De som ble med.....	37
3.3.4 De som ikke ble med.....	38
<b>3.4 Intervjuguide .....</b>	<b>39</b>
<b>3.5 Prøveintervju.....</b>	<b>40</b>
<b>3.6 Intervjuene og notater .....</b>	<b>41</b>
<b>3.7 Behandling og bearbeiding av rådata og analyse.....</b>	<b>42</b>

---

<b>3.8</b>	<b>Skriveprosessen .....</b>	<b>44</b>
<b>3.9</b>	<b>Validitet, reliabilitet og generalisering .....</b>	<b>45</b>
3.9.1	Validitet .....	45
3.9.2	Reliabilitet .....	49
3.9.3	Generalisering .....	50
<b>3.10</b>	<b>Etiske betraktninger .....</b>	<b>52</b>
<b>4.</b>	<b><i>ERFARINGER FRA ARBEIDET MED ELEVENE</i> .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Introduksjon av datamaterialet .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Kartlegging, tilpasset opplæring og organisering av spesialundervisning .....</b>	<b>56</b>
4.2.1	Kartlegging .....	56
4.2.2	Tilpasset opplæring .....	60
4.2.3	Organisering av spesialundervisning .....	61
<b>4.3</b>	<b>Den første tale .....</b>	<b>63</b>
4.3.1	Med hvem og hvordan snakker eleven? .....	64
4.3.2	Hvor lang tid tok det? .....	65
4.3.3	Hva sa eleven den første gangen? .....	66
4.3.4	Hvordan var situasjonen? .....	67
<b>4.4</b>	<b>Press, hva er det? .....</b>	<b>70</b>
<b>4.5</b>	<b>Kommunikasjon er målet, ikke tale .....</b>	<b>75</b>
<b>4.6</b>	<b>Avgjørende faktorer i forhold til fremskritt .....</b>	<b>77</b>
4.6.1	Kort om svarene .....	78
4.6.2	En egen indre motivasjon for å utvikle tale .....	79
4.6.3	God personkjemi .....	81
<b>4.7</b>	<b>Tiltak fra a- å .....</b>	<b>82</b>
4.7.1	Lesetrening og kassett .....	82
4.7.2	Telefon, mobiltelefon og interntelefon .....	83
4.7.3	Filmkamera .....	84
4.7.4	Loggbok .....	85
4.7.5	Dyr og barn .....	85
4.7.6	Leseopplæringsprogram .....	87
4.7.7	Oppsummering .....	87
<b>5.</b>	<b><i>SAMSVAR MED SMR- MANUAL?</i> .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1</b>	<b>Assessment .....</b>	<b>89</b>
5.1.1	Om kartlegging .....	89

---

5.1.2	Behov for tilpasset opplæring?.....	93
5.1.3	Behov for spesialundervisning? .....	94
5.1.4	Hovedkonklusjoner .....	95
<b>5.2</b>	<b>Eliciting speech .....</b>	<b>96</b>
5.2.1	Stimulus fading og shaping.....	97
5.2.2	Konklusjon .....	102
<b>5.3</b>	<b>Generalising speech.....</b>	<b>103</b>
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJONER.....</b>	<b>107</b>
6.1	Konklusjoner sett i lys av overordna målsetting og problemstilling .....	107
6.2	Avrunding .....	109
	<i>Kildeliste .....</i>	<i>114</i>
	<i>Oversikt over figurer og tabeller.....</i>	<i>119</i>
	<i>Vedlegg.....</i>	<i>120</i>

## 1. INTRODUKSJON

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for bakgrunn og formål med denne hovedoppgaven og deretter presentere problemstillingen. Videre defineres noen sentrale begreper, aktuelt rammeverk blir presentert og til slutt viser jeg til avgrensninger av temaet.

### 1.1 Bakgrunn og formål

*Hvorfor skrive om selektiv mutisme?* Mitt utgangspunkt for denne oppgaven var et ønske om å fokusere på en innadvent problematikk innenfor fagfeltet sosiale og emosjonelle vansker.<sup>1</sup> Diagnosen selektiv mutisme vekket min interesse ved en tilfeldighet, og første søk etter norsk litteratur på feltet gav et beskjedent antall treff.<sup>2</sup> Jeg så derfor en nisje hvor jeg antok at det sannsynligvis ville være behov for videre forskning.

*Hvorfor skrive om selektiv mutisme i forhold til skolen?* Tilnærmingen til fenomenet selektiv mutisme kan vinkles på mange måter. Jeg valgte å se på en arena hvor fenomenet kommer til uttrykk, nemlig skolen. En annen grunn til at jeg ønsket å knytte oppgaven opp mot skolen, var at det er en arena hvor eleven oppholder seg over tid. Tid og kontinuitet er ramme faktorer som bidrar til et godt utgangspunkt for spesialpedagogisk arbeid med barn og unge. Jeg antok derfor at skolen var en arena hvor det var store muligheter for å gjøre et godt arbeid i forhold til elever med selektiv mutisme.

Videre kom jeg over følgende påstand (Johnson & Wintgens, 2001):

*"Selective mutism affects children at all levels- educational, social and emotional."*  
(s. 28)

Denne påstanden fordrer at noe blir gjort på skolen eller i samarbeid med skolen. Hva som blir gjort, av hvem, hvorfor og hvordan er derfor sentrale spørsmål i spesialpedagogisk arbeid med denne elevgruppen.

---

<sup>1</sup> Fra og med høsten 2003 erstattes begrepet sosiale og emosjonelle vansker med begrepet psykososiale vansker i undervisningsplanen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

<sup>2</sup> Søk ble foretatt i BIBSYS på [www.ub.uio.no](http://www.ub.uio.no)

Selektiv mutisme hører som sagt inn under sosiale og emosjonelle vansker i det spesialpedagogiske landskapet. Under sosiale og emosjonelle vansker i St. meld. nr 23 (1998) står det:

*”Det finst elevar i skulen som har problem, elevar som har problem med skulen og elevar som skulen har problem med.” (s. 100)*

I utgangspunktet vil jeg anta at elever med selektiv mutisme dessverre vil kunne passe inn under en eller flere av disse tre kategoriene. Dette er etter min mening nok et argument for å rette søkelyset på skolen i arbeidet med denne elevgruppen.

*Økt forståelse og kompetanseutvikling.* Det overordna formålet med denne hovedoppgaven er å forsøke å utvide den spesialpedagogiske forståelsesrammen og fagpersoners kompetanse i forhold til elever med selektiv mutisme. Økt innsikt kan bidra til økt forståelse, økt forståelse kan bidra til økt kompetanse. Kompetanse defineres her som summen av de holdninger, erfaringer, ferdigheter og kunnskap en person til en hver tid har på et felt (Lamer, 1997). I hovedsak tenker jeg på kompetansen til spesialpedagoger, men også lærere, psykologer, psykiatere, rådgivere og foreldre kan ha nytte av å kjenne til denne hovedoppgaven. Som en av informantene i min undersøkelse uttalte:

*”Kunnskapen er så liten og alle vi treffer på har aldri truffet på en selektiv mutist [...] vi ønsker kompetanse, vi ønsker veiledning [...] et rop om hjelp; er det ingen som kan noe om dette her?!”*

Denne frustrasjonen støttes av Johnson og Wintgens (2001) som tar foreldrenes perspektiv:

*”[...] the complaint of most parents we have met is that they are unable to find even one person who knows anything about the conditions, or who is in a position to help.” (s. 28)*

Ulike årsaksforklaringer ligger til grunn i praksisfeltet og i litteraturen som omhandler selektiv mutisme. Et av mine ønsker er at denne hovedoppgaven kan bidra noe til å rydde opp i dette. Dersom en elev ikke blir forstått av sine omgivelser, kan det få uheldige konsekvenser for eleven. På den andre siden, det kan gi nesten ”magiske” resultater i det øyeblikk en elev blir forstått (Sommerschild & Grøholt, 1997). Jeg håper med denne oppgaven å kunne bidra noe til at elever med selektiv mutisme blir forstått på en konstruktiv måte, slik at arbeidet med disse elevene kan føre til en positiv endring for eleven.

## 1.2 Målsetting og problemstilling

Overordna målsetting med arbeidet med denne hovedoppgaven er å presentere og belyse erfaringer fra arbeid med elever med selektiv mutisme. Den praktiske tilnærmingen jeg har til denne målsettingen blir operasjonalisert og avgrenset gjennom å besvare følgende to spørsmål:

1. Hvilke erfaringer fra arbeid med elever med selektiv mutisme kommer til uttrykk i en empirisk undersøkelse basert på elleve kvalitative intervju?
2. I hvilken grad er det samsvar mellom de skolerelaterte erfaringene informantene forteller om og de råd og behandlingsprinsipper som foreslåes i ”The selective mutisme resource manual” av Johnson og Wintgens (2001)?<sup>3</sup>

Mulige konsekvenser svarene på disse to spørsmålene vil kunne få for videre arbeid med elever med selektiv mutisme vil bli drøftet i siste kapittel.

## 1.3 Definisjoner og begrepsavklaringer

Det styrende for prosessen med denne hovedoppgaven var i utgangspunktet tre begrep; selektiv mutisme, tiltak og grunnskolen. Jeg vil nå definere nærmere hva jeg legger i disse tre begrepene og forklare hvorfor de var styrende for meg i startfasen av denne hovedoppgaven. Først gjør jeg rede for diagnosen selektiv mutisme.

*Selektiv mutisme* er ifølge Leonard og Topol (1993):

*”[...] a disorder in which children who, despite having the physical capabilities, withhold speech in social situations.” (s. 695-707)*

De sosiale situasjonene som det refereres til her er som oftest institusjoner som barnehage og skole. Barnet snakker vanligvis normalt hjemme, men på skolen kan det være helt taust eller kun snakke med noen få elever.

---

<sup>3</sup> Heretter forkortet til SMR- manual.

*Forekomst.* Selektiv mutisme er en problematikk som er relativt sjelden og elevene tilhører det man kan kalle en lavfrekvent gruppe. Anstendig (1999) skriver:

*"The condition affects less than 1% of the population." (s. 418)*

Kolvin og Fundudis (1981) forteller at de kun fant to barn med selektiv mutisme ut av en populasjon på 3300 7-åringer, noe som gir en rate på 0,8 per 1000. Videre sier Cline og Baldwin (1991):

*"A survey in East Sussex indicated that on average, an educational psychologist will encounter one selective mute in every five years of experience." (s. 72)*

Fenomenet dukker naturligvis opp mer usystematisk i virkeligheten, men dette sier noe om sjeldenheten. Jeg vil likevel anta at det kan være noe underdiagnostisering, da selektiv mutisme er relativt lite kjent og problemet er av en innadvendt karakter. Jeg kan imidlertid ikke vise til forskning som kan bekrefte min antagelse om underdiagnostisering.

*Diagnostiske retningslinjer.* En måte å definere et fenomen på er å se på de diagnostiske retningslinjene for diagnosen. I tabell 1.1 i DSM-IV American Psychiatric Association (1994) står følgende kriterier for å kunne stille diagnosen selektiv mutisme:

*"A. Persistent refusal to talk in one or more social situations (such as in school) in children with demonstrated ability to speak.*

*B. The disturbance interferes with educational and/or occupational achievement, or with social communication.*

*C. Mutism is not due to a lack of fluency in the language required by the social situation (e.g. recent immigrant children who may be mute in school before learning English) and is not due to embarrassment about having a speech or language disorder (e.g. stuttering).*

*E. Duration of least one month (not limited to the first month of school.)" (s. 115)*

Som vi kan se av denne diagnosebetegnelsen handler selektiv mutisme om barn som har evne til å snakke. Selektiv mutisme er en problematikk som er uavhengig av tale, lese- og skrivevansker. I diagnosen ligger det også at fenomenet hindrer barnet i dets utvikling, sosialt og faglig, noe jeg har vært inne på tidligere i introduksjonen til denne oppgaven.

*Ulik grad av selektiv mutisme?* Selektiv mutisme kan ifølge Johnson og Wintgens (ibid) opptre i ulik grad, med og uten andre tilleggsvansker og diagnoser. De bruker følgende inndeling i sin SMR- manual:



---

### 1. Pure selective mutism

a.) severe mutism

b.) mild mutism

### 2. Selective mutism with speech and language impairment

### 3. Complex selective mutism (med Aspergers syndrom, familieproblemer, lærevansker eller annet)

I min oppgave vil bruk av begrepet selektiv mutisme forutsette at diagnosekriteriene fra DSM- IV (1994) er oppfylt. Videre inkluderer begrepet alle gradene som jeg har referert til ovenfor. Til grunn for oppgaven legger jeg en årsaksforklaring som peker på at selektiv mutisme kan være en mulig angstrelatert problematikk. Dette kommer jeg grundig tilbake til i kapittel 2: Teoretisk ramme (se s. 16).

I utgangspunktet ønsket jeg kun å se på arbeid med elever som har ”pure selective mutism”, men da dette sannsynligvis ikke gjenspeiler virkeligheten skolene står overfor, ble det mer hensiktsmessig å inkludere elever med tilleggsvansker i min undersøkelse. Det kan være elever med andre sosiale og emosjonelle vansker, generelle lærevansker, psykisk utviklingshemning, omsorgssvikt i hjemmet, tospråkligproblematikk, fysiske plager og/eller annen tilleggsproblematikk (”complex selective mutism”).

*Tiltaksbegrepet.* Utgangspunktet for undersøkelsen var at jeg ønsket å se på erfaringer med tiltak for denne elevgruppen. Hovedgrunnen til at jeg ønsket å se på tiltak, var at jeg ønsket å skrive en hovedoppgave som var rettet mot praksis, en oppgave som fokuserer på hva som kan gjøres. Jeg hadde på forhånd lest SMR- manual av Johnson og Wintgens (2001) som inneholder en rekke konkrete forslag. Informantene ble derfor i utgangspunktet spurt om erfaringer med tiltak, og jeg la til grunn en relativt vid forståelse av tiltaksbegrepet. Da datainnsamlingen var avsluttet, så jeg at tiltaksbegrepet likevel burde defineres på nytt. Slik jeg ser det handler en stor del av datamaterialet fra min undersøkelse om generelle erfaringer fra arbeidet med elevene. Det kan derfor se ut som om begrepet tiltak blir for ”snevert” ut i fra det informantene faktisk snakket om. Jeg velger derfor å erstatte begrepet tiltak med et mye videre begrep, nemlig ”arbeid med eleven.” Dette begrepet inkluderer både organisering av arbeidet og innhold, tilpasset opplæring, spesialundervisning, behandling, holdninger, kommunikasjon, ulike undervisningsmetoder, skolemateriell og tilrettelegging av faglig, så vel som sosial utvikling. Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning

brukes slik de fremstår i ”Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa” (2002), som forøvrig presenteres nærmere under punkt 1.3.<sup>4</sup> Arbeidet kan være både på klassenivå og på individnivå. I tillegg inneholder det arbeid som spesifikt handler om det å få frem tale. Der jeg refererer direkte til SMR- manual velger jeg imidlertid å bruke begrepet tiltak. Begrepet behandling vil jeg definere litt senere i dette kapittelet.

*Grunnskolen.* Med grunnskolen mener jeg i denne sammenhengen offentlige og private skoler i Norge, avgrenset til 1-7 klasse.<sup>5</sup> Jeg har valgt å ikke ta med spesialeskoler.

De tre styrende begrepene for presentasjon og analyse av datamaterialet i oppgaven blir da:

1. *selektiv mutisme*
2. *erfaringer fra arbeidet med eleven*
3. *grunnskolen*

Erfaringer fra arbeidet med eleven inkluderer også synspunkter, holdninger, meninger, ideer og tanker som springer ut av de erfaringene som informanten har. Jeg vil nå videre gjøre rede for hva jeg legger i begrepene ”kontaktpersoner”/ ”keyworker”, ”behandling”, ”T-timer” og til slutt ”telefonintervju”. Andre begrep blir definert fortløpende i hovedoppgaven.

*Kontaktpersoner/keyworker.* Begrepet kontaktperson brukes i min hovedoppgave om den som står nærmest eleven i arbeidet på skolen, den som har hovedansvaret for oppfølgingen. Betegnelsen tilsvarer ”keyworker” som brukes i SMR- manual (Johnson & Wintgens, 2001):

*”The term keyworker refers to any professional or non-professional who takes the main responsibility for developing and generalising the child’s speaking habits in a particular setting.” (s. 127)*

En keyworker kan ifølge Johnson og Wintgens (ibid) i enkelte tilfeller være en person uten formell spesialpedagogisk kompetanse, som kompenserer for dette ved å ha personlige egenskaper og erfaring som tilsier at han/hun vil være spesielt godt egnet til arbeidet. *Behandling.* Mye av litteraturen som omhandler selektiv mutisme er hentet fra medisin og psykiatri. Et eksempel på dette er SMR- manual (2001). Denne boken var ikke å få tak i på

---

<sup>4</sup> Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2002) blir heretter forkortet til opplæringsloven.

<sup>5</sup> Inkluderer for eksempel Steinerskoler, religiøse skoler og Montessoriskoler.

Universitetsbiblioteket i Oslo og heller ikke noe annet bibliotek i Norge. Da biblioteket søkte etter den i Europa, fant de den i Tyskland, på Det medisinske fakultetet i Köln.

Innenfor medisin og psykiatri brukes begrepet ”behandling”, hvor målet er å gjøre mennesker ”friske”. Dette er tradisjonelt sett ikke skolens oppgave. Likevel kan det være slik at det pedagogiske arbeidet i skolen kan ha behandlingseffekt. Likeledes kan det være sånn at erfaringer fra medisinsk og psykiatrisk behandling kan ha relevans og være nyttig å kjenne til i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. I Pedagogisk-psykologisk ordbok (1998) forklares begrepet behandling på to ulike måter:

*”1) En påvirkning av problemenes årsak og/el. symptomer som er basert på faglig innsikt, og som har til formål å oppnå hel el. delvis bedring i atferd el. miljø. 2) Innenfor skolen kan det være snakk om følgende former for behandling: a. pedagogisk behandling, dvs. lærerens daglige påvirkningsform slik at det oppstår atferdsendringer i ordets videste forstand, b. spesialpedagogisk behandling, dvs. spesialpedagogens særlige påvirkningsform f.eks. i spesialklasse eller i mindre grupper, c. Pedagogisk-psykologisk behandling, dvs. samtalerapi el. støtteterapi foretatt av skolepsykolog, d. Klinisk-psykologisk behandling, dvs. behandling foretatt av klinisk psykolog knyttet til skolen, e. Medisinsk behandling, dvs. særlig psykiatrisk behandling av barnepsykiater knyttet til skolevesenet.” (s. 23)*

Dersom man legger disse definisjonene til grunn, er det tydelig at skolen, med utgangspunkt i definisjonens del 2) a: pedagogisk og b: spesialpedagogisk behandling, har en relevant rolle i behandling av elever med selektiv mutisme. Videre kan alle definisjonene på behandling være aktuelle når man tenker seg et helhetlig tilbud til barn med selektiv mutisme.

I min hovedoppgave bruker jeg, som jeg tidligere har gjort rede for, begrepet ”arbeid” om de erfaringene som kommer til uttrykk i min kvalitative undersøkelse. Når det gjelder SMR-manual velger jeg derimot å bruke begrepene ”råd og behandlingsprinsipper” og ”tiltak” om det arbeidet som foreslås, og da legger jeg definisjonen på behandling fra Pedagogisk-psykologisk ordbok (1998) til grunn.

*T-timer.* Dette er en forkortelse for tilleggstimer. Forkortelsen brukes ofte i skolen om timer med spesialpedagog som elever har rett på etter § 5 i opplæringsloven (2002). Timene tildeles av PPT etter en sakkyndig vurdering. Noen kaller disse timene for paragraf 5 -timer, støttetimer eller B-timer.

*Telefonintervju.* Telefonintervju i denne oppgaven er et kvalitativt, semistrukturert intervju som er foretatt på telefon. De må ikke forveksles med de telefonintervjuene som ofte blir utført i regi av MMI og statistiske byråer. Sistnevnte bruker ofte survey som metode og

intervjuene er derfor kvantitative. I min undersøkelse brukes telefon som et verktøy fordi direkte kontakt av ulike grunner var lite gunstig. Kvalitative intervju foretatt på telefon har både styrker og svakheter sammenlignet med dem som gjennomføres ”ansikt til ansikt”. Dette kommer jeg tilbake til under punkt 3.9.1 i metodekapittelet (se s. 47).

## 1.4 Opplæringsloven og NOU-rapport fra Kvalitetsutvalget

Elever med selektiv mutisme er mest sannsynlig like forskjellige når det gjelder evner og intellekt som andre elever. De vil derfor, når du ser bort fra angstproblematikken og det som kan relateres til vanskeligheter med kommunikasjon, ha like stor variasjon i utviklings- og læringsmuligheter som det som gjelder for andre elever. Hva sier så loven om skolens oppgaver og elevers rettigheter i forhold til læring?

*Opplæringsloven.* Loven skiller mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg vil nå se nærmere på disse to begrepene.

I opplæringsloven § 1-2 ”Formålet med opplæringa” (2002) trekkes begrepet tilpasset opplæring frem:

*”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” (s. 2)*

Dette gjelder alle elever i skolen. Videre er det noen elever som har behov for noe mer enn det man kan klare å dekke gjennom rammene for den tilpassede opplæringen. Her kommer behovet for spesialundervisning inn i bildet.

Opplæringsloven § 5-1 ”Rett til spesialundervisning” (2002):

*”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven.” (s. 17)*

Dette er den mest sentrale rettighetsbestemmelsen i opplæringsloven (Helgeland, 2001). Bestemmelsen er et sikkerhetsnett for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Loven gir også rett til en individuell opplæringsplan for alle som

får spesialundervisning, og klassestyrer skal utarbeide halvårsrapporter for den enkelte eleven (Helgeland, 2001).<sup>6</sup>

*En ny NOU-rapport.* NOU-rapporten ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.” (2003:16) foreslår å kutte ut § 5-1 i opplæringsloven (2002) om retten til spesialundervisning. Kvalitetsutvalget har forslag om å hjemle retten til spesialundervisning i helselovgivningen. Videre foreslår de å forsterke lovparagrafen om tilpasset opplæring, § 1-2 i opplæringsloven (2002). Det som skjer i tiden fremover på dette området vil kunne virke inn på arbeidet med selektiv mutisme i ulike retninger. Da selektiv mutisme er en psykiatrisk diagnose som settes av psykiatere kan det på en måte være nærliggende å knytte disse elevenes rettigheter til helselovgivningen. Frykten for at det totale tilbudet til elever med spesielle behov i skolen blir dårligere er likevel til stede. Jeg velger å ikke diskutere dette nærmere, men peker på dette som et mulig relevant tema i forbindelse med elever som har selektiv mutisme i fremtiden.

## 1.5 Avgrensing av temaet og problemstilling

Som nevnt under punkt 1.1 om bakgrunn for denne oppgaven, ønsket jeg å skrive om selektiv mutisme i forhold til skolen. Da jeg ønsket å se på dette innenfor rammen av en hovedoppgave og en tidsramme på elleve måneder, måtte jeg ta noen valg. Disse valgene ble tatt kontinuerlig, både før datainnsamlingen startet, underveis og mot slutten. Forsøk på å snevre inn fokuset i oppgaven og avgrense temaet, førte frem til den endelige problemstillingen. Ryen (2002) påpeker dette i forhold til valg av problemstilling i sin bok om kvalitativ metode:

*”Målet bør være å si mye om lite, ikke omvendt.”(s. 76)*

Innenfor problemstillingen har jeg ytterligere foretatt noen valg. Følgende temaer er ikke tatt med;

---

<sup>6</sup> Heretter er individuell opplæringsplan forkortet til IOP.

---

*Tospråklighet.* Tospråklighet kan være et aktuelt tema i forbindelse med arbeid med elever som har selektiv mutisme. Det er eksempler fra forskning som viser at tospråklige barn er overrepresentert i denne gruppen. Jeg siterer Kristensen (2002):

*“SM has been associated with bilinguality (Cline & Kysel, 1987; Croghan & Craven, 1982), and immigrant children are reported to be over-represented in SM samples (Bradley & Sloman, 1975; Brown & Lloyd, 1975; Steinhausen & Juzi, 1996).”<sup>7</sup> (s. 13)*

Jeg ønsker ikke å fokusere på erfaringer med tospråklighet i denne oppgaven. Min holdning er den at de primært er elever med selektiv mutisme, sekundært tospråklige. Jeg ser likevel at tospråklig problematikk kan være relevant, både når det gjelder hva som bidrar til at man utvikler angst (årsaksforklaringer) og når man ser på hva som kan gjøres for å hjelpe disse elevene (tiltakssiden).

*Familiesamarbeid og terapi.* Erfaringer som spesifikt har med samarbeid med familien å gjøre har jeg valgt bort. Heller ikke temaer som knytter seg direkte til arbeid i BUP og PPT er tatt med, for eksempel ulik type terapi. SMR- manual av Johnson og Wintgens (2001) påpeker betydningen av en helhetlig kartlegging av barnet og viser til samarbeid med familien og i enkelte situasjoner også nærmiljø. Enkelte informanter har tatt opp dette, men jeg har valgt å ikke presentere og analysere dette i denne hovedoppgaven. Mitt valg betyr imidlertid ikke at familiesamarbeid er en mindre viktig del av det helhetlige arbeidet med elever med selektiv mutisme.

*Medisinering.* Litteraturen presenterer i flere tilfeller medisinering som en del av en rekke tiltak rundt et barn med selektiv mutisme. To eksempler på dette er publisert i henholdsvis *Journal of School Psychology*, 36 (3), 247-260 og *Journal of Anxiety Disorders*, 1999. I den sistnevnte skriver Anstendig (1999) følgende:

*“Pharmacotherapists who treat SM believe that the disorder is directly linked to childhood anxiety; therefore, they have employed medications previously used in treating childhood anxiety disorders in children with SM.” (s. 417-434)*

Jeg vil på grunnlag av disse journalene ikke utelukke at medisinering bør tas med i den helhetlige vurderingen av tilbudet til en elev med selektiv mutisme. Min intervjuguide inneholdt ingen direkte spørsmål om erfaringer med tiltak som inkluderte medisinering. Jeg

---

<sup>7</sup> SM er en forkortelse for selektiv mutisme som brukes av Kristensen (2002).

var likevel forberedt på å ta det med, dersom det skulle vise seg at informantene hadde slike erfaringer. Det hadde de ikke, og jeg valgte derfor å se bort fra dette i denne hovedoppgaven.

*Økonomi.* Økonomi kunne vært et aktuelt tema i forbindelse med arbeid i skolen med denne elevgruppen. Økonomiske midler i skolesystemet, helsevesenet og psykiatrien kan skape begrensninger og også muligheter. Noen informanter har nevnt erfaringer med ressurstildeling. Disse erfaringene vil ikke bli presentert nærmere i denne hovedoppgaven, da det ville bli for omfattende.

*Utvalget.* I problemstillingen skriver jeg at jeg vil intervju personer med skolerelaterte erfaringer fra arbeid med elever i grunnskolens 1. til 7. klasse. Noe av tilnærmingsmåten i forhold til selektiv mutisme vil være lik uavhengig av alder, og sånn sett kunne elever på ungdomstrinnet og videregående skole vært tatt med. Jeg ønsket likevel å begrense fokus. En av grunnene til det er at jeg selv har erfaring med spesialpedagogisk arbeid i aldersgruppen 1. til 7. klasse, samt at en større aldersspredning muligens ville kunne trekke frem andre implikasjoner og blitt for omfattende.

## **1.6 Hovedoppgavens oppbygging**

Hovedoppgaven er videre delt inn i fem kapitler. Kapittel 2 presenterer en teoretisk ramme med hovedvekt på temaet selektiv mutisme og SMR- manual. Kapittel 3 er et metodekapittel hvor jeg gjør greie for valg av metode og gjennomføringen av intervjuundersøkelsen. Kapittel 4 er et presentasjonskapittel, hvor data fra undersøkelsen blir presentert i lys av en temasentrert tilnærming. I kapittel 5 foregår selve analysen av datamaterialet i lys av SMR- manual. Til slutt avrunder jeg hovedoppgaven med å trekke konklusjoner i lys av overordna målsetting og problemstilling, og tar et kritisk blick på undersøkelsen og veien videre. Deretter kommer kildeliste, oversikt over figurer og tabeller som er presentert i oppgaven og til slutt vedlegg.

## 2. TEORETISK RAMME

Jeg vil i denne delen av oppgaven gi en introduksjon til fenomenet selektiv mutisme med hovedvekt på analyse av begrepet og årsaksforklaringer. Jeg vil deretter gjøre rede for min egen teoretiske oppfatning av diagnosen, da dette bevisst og ubevisst vil være med på å farge vinklingen på denne oppgaven. Deretter vil jeg presentere relevant teori i forhold til arbeidet med elever med selektiv mutisme.

Da det foreligger relativt lite litteratur som handler om selektiv mutisme i Norge, så jeg nytten av å oppsøke kilder av mer uformell karakter, som et supplement til forskning.<sup>8</sup> De uformelle kildene blir ikke brukt direkte i denne hovedoppgaven, men jeg velger likevel å nevne dette, da kjennskapet til disse kildene har vært med på å påvirke og utvide min forståelse av fenomenet selektiv mutisme.

Jeg har valgt å presentere en relativt omfattende teoretisk ramme, da selektiv mutisme synes å være forholdsvis lite kjent i det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge i dag. På den måten kan leseren av denne hovedoppgave lettere skape seg et helhetlig bilde av de spesialpedagogiske utfordringene arbeidet med denne diagnosen kan gi og forhåpentligvis få et større utbytte av min undersøkelse. Som tidligere nevnt er formålet med denne hovedoppgaven å utvide den spesialpedagogiske forståelsesrammen og fagpersoners kompetanse om selektiv mutisme. Den teoretiske rammen for oppgaven er ment å sette det empiriske datamaterialet og analysen i perspektiv, og bidra til en rød tråd i oppgaven.

---

<sup>8</sup> De uformelle kildene består av tre samtaler, den ene med en mor til et barn som tidligere hadde selektiv mutisme, den andre var med en PPT- rådgiver som nylig hadde fått henvist et barn i barnehage med selektiv mutisme og den tredje samtalen var med en sosiallærer som tok kontakt med meg for å få råd i forhold til en elev hun hadde på videregående skole. Videre leste jeg diverse norske og amerikanske Internettisider, skjønnlitteratur og to artikler i henholdsvis "Hjemmet" og "Aftenposten".



## 2.1 Selektiv mutisme

I oppgavens introduksjonskapittel presenterte jeg den definisjonen på selektiv mutisme som jeg velger å ta utgangspunkt i. Jeg vil nå se nærmere på hva som er den gjeldende oppfatningen av diagnosen i dag, men først ta et kort historisk tilbakeblikk.

### 2.1.1 Kort historisk tilbakeblikk

Jeg vil anta at fenomenet selektiv mutisme har kommet til uttrykk på samme måte til alle tider. Selve kjennetegnet på fenomenet er tausheten som oppstår i situasjoner der tale er forventet. Lærde og ulærde har beskrevet fenomenet med ulike navn, og forståelsen av fenomenet har vært ulik opp igjennom historien. Jeg vil nå kort presentere de ulike navn selektiv mutisme har hatt og deretter se på ulike årsaksforklaringer og behandling som tidligere var gjeldende.

Så tidlig som i 1877 rapporterte en tysk psykiater ved navn Kussmaul om tre mennesker som mistet taleevnen etter en skrekkopplevelse (Kussmaul, 1877). Han skrev boken "Die Störungen der Sprache" og brukte begrepet "Aphrasia Voluntaria". Det er nærliggende å koble dette begrepet til det man i dag kaller afasi. Afasi er et helt eller delvis tap av taleevnen på grunn av sykkelige tilstander i visse deler av hjernen, og oppstår ofte i forbindelse med skader etter en ulykke (Fremmedordbok, 1981).

I 1893 rapporterer Gutzmann i "Vorlesungen über die Störungen der Sprache und ihre Heilung" om et tilfelle av frivillig stumhet, med depresjon som årsaksforklaring. Felles for den tidlige tyske litteraturen er at fenomenet blir plassert under "Sprachstörungen", det vil si tale/språkforstyrrelser.

I den tidlige tyske litteraturen brukes ofte betegnelsen "freiwilliges Schweigen", det vil si frivillig stumhet. Videre har man opp igjennom historien også brukt betegnelser som "Heinzes mutism" etter en tysk lege som het Heinz, "traumatisk mutism", "hysterisk mutism", "neurotisk mutism", "thymogen mutism" og "ideogen mutism" (Hesselmann, 1981).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Sistnevnte skyldes en sykdom i taleorganet.

En sveitsisk professor i barnepsykiatri ved navn Tramer begynte å bruke betegnelsen ”Elektiver Mutismus” i 1934 (Tramer, 1934). I perioden 1960 til 1977 ser det ut til at denne betegnelsen blir brukt i de fleste artikler. Etter noen tiår byttet man så ut ”elektiv” med ”selektiv”. Hesselmann (1981) bruker denne betegnelsen og refererer til Fil. Dr. Odelstierna som sier at på latin er ”eligere” mye vanligere enn ”seligere”, men at begge ordene har samme betydning. ”Seligere” betyr å velge ut. Baldwin og Cline (1991) sier det slik:

*”[...] the term ”selective mute” avoids the implication that failure to speak is a matter of simple choice.” (s. 72)*

Begrepet selektiv mutisme ser ut til å være den mest brukte betegnelsen på fenomenet i dag.

Hvilket navn man setter på et fenomen sier noe om hvordan man oppfatter fenomenet. Som nevnt ovenfor har selektiv mutisme hatt mange navn og dertil også mange årsaksforklaringer. Jeg har allerede vært inne på årsaksforklaringer som traumatiske hendelser, depresjon, nevrose og sykdom i taleorganet. Videre er selektiv mutisme blitt forklart med dårlige familierelasjoner, ønske om manipulering og stahet.

Litteraturen frem mot 1970 bygger i hovedsak på psykodynamisk/analytisk tenkning (Tafjord, 1977). Man la vekt på å finne dypere årsakssammenhenger. Fra 1970 ble det mer vanlig å bygge på læringsteoretiske og/eller behavioristiske prinsipper, og man var ikke lenger så opptatt av å forklare årsaken til fenomenet. Behandlingsopplegg kunne likevel ta utgangspunkt i forskjellige teorier og kombinere ulike terapiformer. Både psykoterapi og atferdsterapi ble brukt, og ut i fra disse to hovedretningene blir både taleterapi, leketerapi, kunstterapi, familieterapi og miljøterapi benyttet (ibid).

Sommerschild og Grøholt (1991) bruker betegnelsen ”elektiv mutisme” om diagnosen. I deres bok er diagnosen plassert under ”Motivasjonsforstyrrelser” sammen med anorexia, bulimia nervosa, overvekt og fedme hos barn. De skriver (ibid):

*”Elektiv mutisme kan best oppfattes som en motivasjonsforstyrrelse. Barna er egne og uvillige til å prøve seg på noe nytt og kan være rituelle i hverdagslivet [...] Egentlig makter de ikke å bruke viljen sin til sitt eget beste, men er fange og fangevokter på samme tid.” (s. 183)*

Sommerschild og Grøholt nevner ikke angst som en årsaksforklaring på denne fastlåste situasjonen. I innledningen på nevnte kapittel skriver de at det ved motivasjonsforstyrrelser er viljelivsutviklingen som har kommet i feil spor. Videre skriver de at dette hindrer barnet i

å skifte mellom å ville og ikke ville i forhold til bestemte funksjoner, som for eksempel å spise/ikke spise og snakke/ikke snakke (ibid).

Det jeg nå har presentert er bakgrunnen for hvordan man har forstått selektiv mutisme frem til nyere tid. Nå vil jeg ta for meg en hovedretning innen nyere forskning, fra 1994 og frem til i dag.

### 2.1.2 Selektiv mutisme i nyere tid

En av årsaksforklaringene på selektiv mutisme, går i dag i retning av at fenomenet er en type sosial angst, eller i det minste en angstrelatert problematikk. Problematikken har utgangspunkt i et biologisk bestemt temperament, hvor eleven er sjenert og reservert (Anstendig, 1999). Eleven er predisponert og har en sårbarhet for å utvikle selektiv mutisme i møte med en miljøbestemt påvirkning (ibid). En slik miljøbestemt påvirkning kan være påvirkning fra skolen, barnehagen eller familien. Episoder som for noen kan virke bagatellmessige, kan for andre virke traumatiske og utløse kriser/angst. Eksempler på slike episoder kan være å få søsken eller flytte. Episodene er med andre ord ikke utelukkende av ekstrem karakter, som for eksempel vold, overgrep og ulykker, som mange forbinder med begrepet ”traumatiske opplevelser”.

### 2.1.3 Nyere litteratur

Relativt få bøker som omhandler selektiv mutisme er gitt ut de siste ti årene. Imidlertid er det publisert et stort antall artikler innenfor temaet i ulike tidsskrifter. Tidsskrifter som *School Psychology Quarterly*, *Journal of School Psychology*, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *Special services in the schools*, *Journal of Communication disorders*, *Journal of emotional and behavioural disorders* med flere, presenterer nyere forskning på området.

Artiklene jeg refererte til ovenfor foreligger i hovedsak på engelsk, og synes i liten grad å være oversatt til norsk. Det kan være en av grunnene til at nyere forskning på feltet selektiv mutisme i liten grad synes å være kjent innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge.

Det finnes likevel noe litteratur som foreligger på norsk. ”Skolepsykologi: tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste”, er et forum for psykologer i skolen. I 1994 skrev Kilnes en artikkel i dette tidsskriftet som het ”Selektiv mutisme hos barn og ungdommer”. I artikkelen presenterer han ulike årsaksforklaringer, i tillegg til å belyse et lite antall konkrete eksempler på behandling av barn med selektiv mutisme. Andre bidrag i den senere tid er en doktorgradsavhandling skrevet av barnepsykiater Kristensen (2002) ved Det medisinske fakultet, og to hovedoppgaver Nielsen (1995) og Omdal (1999) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, alle tre fra Universitetet i Oslo. Ingen av disse bidragene er imidlertid rettet direkte mot arbeidet i skolen.

#### 2.1.4 Hvordan kan selektiv mutisme oppfattes som en angstproblematikk?

Både selektiv mutisme og angst hos barn har det til felles at de er biologisk og temperaments bestemt. Anstendig (1999) belyser sammenhengen mellom angst og selektiv mutisme i sin artikkel ”Is selective mutism an anxiety disorder?”. Hun argumenterer her for at selektiv mutisme hører inn under kategorien ”anxiety disorder” i DSM klassifiseringssystem.

Mange elever kan ofte vise en svært selvsikker holdning, og dette kan forvirre læreren (Baldwin & Cline, 1991):

*”At the same time, the children tend to appear shy and sensitive, they will often surprise adults by behaving in an assertive, even bold fashion- while still not speaking.” (s. 73)*

Anstendig (1999) mener at de færreste av elevene er klar over den underliggende eller ubevisste motivasjonen som bidrar til denne atferden. En måte å tolke Anstendig på er at denne atferden er relatert til angst. Når man da møter eleven i skolen, tolker jeg Anstendig dit hen at det er mest fruktbart og presist å se på elevens oppførsel som et ufrivillig og ubevisst forsvar mot sin alvorlige angst.

Det å ikke snakke kan i enkelte sosiale situasjoner virke angstreduserende (Anstendig, 1999). Denne teorien blir støttet av flere. En type selektiv mutisme blir skildret av Hadley (1994) som ”speech fobic mutism”, det vil si talefobi, og er karakterisert ved at barnet er redd for å høre sin egen stemme. Ambrosino og Alessi (1979) skriver om en jente de hadde til behandling, som stoppet å snakke for å redusere og/eller kontrollere sin angst da hennes far ble alvorlig syk.

I Pedagogisk- psykologisk ordbok (1998) blir ”angst” forklart som en intens, langvarig og tilsynelatende uforklarlig følelse av uro som er sterkere enn engstelse. Jeg tolker dette som at angst i utgangspunktet synes å være uforklarlig både for eleven selv og de voksne som er rundt eleven. Uroen står tilsynelatende ikke i forhold til situasjonen, det vil si at den kan oppleves som urimelig eller overdrevet. I en engelsk- norsk ordbok for pedagogikk og psykologi (Engelsk ordbok, 1995) blir begrepet ”anxiety” utdypet ytterligere:

*”Anxiety [...] er en intens ubehagelig emosjonell tilstand som personen vil søke å unngå ved forskjellige forsvarsreaksjoner.” (s. 11)*

Her trekkes det frem et annet moment, nemlig at eleven vil forsøke å finne ulike forsvarsreaksjoner for å unngå ubehag.

Angst hos barn er som tidligere nevnt biologisk og temperaments bestemt (Anstendig, 1999). Et barn som har et temperament hvor det er ”sky” og nølende er mer utsatt for å utvikle angst (Manassis & Bradley, 1994). En måte å tolke dette på er at det blir relasjonene, omgivelsene og erfaringene barnet blir eksponert for, i kombinasjon med barnets personlighet, som avgjør om barnet utvikler angst, i denne sammenhengen selektiv mutisme. Mens både frykt og taushet er deler av en normal barndom, vil vanskelighetene avhenge av i hvilken *grad* frykten og tausheten griper inn i barnets hverdag og utvikling.

Kristensen (2002) støtter synet på selektiv mutisme som en angstrelatert problematikk, og understreker behovet for å formidle dette for å unngå en missoppfatning av problematikken. I den tidligere nevnte doktorgradsavhandling ”Selective mutism in children. Comorbidity and clinical characteristics. A clinical case-control study” (2002) skriver hun:

*”On the item level, both the internalising and the externalising symptoms that best differentiated the children with SM from the controls supported the notion of SM as an expression of social anxiety. In clinical work with SM, information about muteness as reflecting social anxiety is of great importance to avoid the common misunderstanding of muteness as an expression of deliberate manipulation and control.” (34)*

Etter mitt syn ligger det i menneskets natur å ville kommunisere gjennom tale. Barn har et medfødt ønske om å bli sett og hørt. Elever i barneskolen har normalt et ønske om å være flinke, gjøre som læreren vil de skal gjøre, ha venner og å bli forstått. Når dette ikke skjer, er det som regel et tegn på at noe ikke er som det skal være. Det er få mennesker som klarer å styre sine psykiske lidelser, og det er dermed få som klarer å styre sin angst. Angst er med andre ord ikke viljestyrt. Men det verserer i vårt samfunn i dag mange myter, mye uvitenhet

---

om og fordommer mot angst. I informasjonsbrosjyren "Sosial fobi (sosial angstlidelse) en veiledning for pasienter og pårørende" (Dahl, 2002) problematiseres dette:

*"Mange sier til pasientene: Ta deg sammen! [ ...] Dette gir ingen hjelp, men øker bare pasientens følelse av utilstrekkelighet og mindreverd." (s. 15)*

Det synes å være en direkte parallell til hvordan elever med selektiv mutisme i enkelte tilfeller blir møtt. Noen opplever elevene som svært sta. Jeg vil belyse dette med et lite eksempel fra min undersøkelse hvor en av informantene uttalte at han oppfattet eleven som utrolig sta og viljesterk, da hun ikke hadde snakket på skolen i løpet av fire år. Jeg mener at det i dette tilfellet muligens er sånn, at det er elevens angst som har vært sterk i alle disse årene. Hvis man da legger definisjonen på "anxiety" til grunn (Engelsk ordbok, 1996), kan det være slik at det som av læreren oppfattes som viljestyrke og stahet er mer eller mindre ubevisste mestringsstrategier, som hjelper eleven til å opprettholde en balanse, en kontroll over sin egen angst.<sup>10</sup>

Slik jeg ser det kan man arbeide med selektiv mutisme etter de samme prinsippene som brukes i arbeid med sosial angst. Elevene kan lære seg mestringsstrategier og sakte men sikkert øve på situasjoner som etter hvert kan føre frem til at de klarer å oppføre seg adekvat. I den tidligere nevnte informasjonsbrosjyren skrevet av Dahl (2002), blir "Treningsbehandling og eksponering" presentert som et opplegg:

*"[...] handler om å gå inn i de sosiale situasjonene pasienten er redd for på en systematisk måte. Sammen med behandleren lager pasienten en "angsttrapp" der de laveste trinnene er de situasjonene pasienten er minst redd for [...] gradvis lar vi pasienten være i den farlige situasjonen så lenge at angsten går ned. Deretter gjentas situasjonen med lengre varighet og med litt større utfordring." (s. 12)*

Det er mange fellestrekk mellom dette og måten tiltakene i SMR- manual er lagt opp på, og det styrker oppfatningen av at det både er konstruktivt og formålstjenlig å se på selektiv mutisme som en angstrelatert problematikk.

Tidsskriftene jeg refererte til tidligere i oppgaven er blant annet fagblader for skolepsykologer, og burde etter min mening være tilgjengelige for rådgivere i PPT og BUP i Norge. Når det er sagt, bør det nevnes at kun et fåtall av artiklene omhandler tiltak i forhold til elever med selektiv mutisme rettet direkte mot arbeid i skolen. Det eneste som foreligger

---

<sup>10</sup> Definisjonen på anxiety ble presentert på side 20.

av nyere litteratur på norsk per i dag, om konkrete tiltak i skolen, synes å være et hefte i A5 størrelse på 20 sider av Nielsen (1999). Heftet heter "Å ha et taust barn i klassen".

Jeg vil nå se litt nærmere på artiklene av nyere dato. "Augment Self- Modeling as a treatment for children with Selective Mutism" er et eksempel på en slik artikkel (*Journal of school psychology*). I artikkelen presenteres tre vellykkede case i USA. Med "vellykket" menes at alle tre elever "evidenced a complete cessation of selective mutism" (ibid, s. 247) også etter follow- up. Behandlingen/tiltakene bygger på læringsteori og det fokuseres dermed lite på årsaken til selektiv mutisme. Det finnes flere grunner til at denne type artikkel etter min mening har klare begrensninger når det gjelder arbeid i skolen:

1. Den presenterer kun tiltak/teknikker, ikke relasjoner og kommunikasjon.
2. Den setter ikke behandleren i fokus, men teknikken.
3. Den legger ikke vekt på elevens forhold til lærere og klassekamerater.

Teknikkene de bruker for å få frem tale er en kombinasjon av "self-modeling", "mystery motivators", "self-reinforcement", "stimulus fading" og "spacing" (ibid). I tillegg nevnes antidepressive medikamenter. Teknikkene synes å være funksjonelle. Det er likevel uheldig etter mitt syn å ikke nevne vesentlige faktorer som trygghet, kommunikasjon og motivasjon, momenter som påvirkes av relasjonen mellom eleven og hennes kontaktperson. En annen måte å tolke artikkelen på, er imidlertid at disse faktorene er så *innforstått* at de ikke nevnes.

Tidligere var behandling av selektiv mutisme et anliggende for leger og psykiatere. I dag ser man betydningen av samarbeid med personer som er på arenaer der barnas mutisme kommer til uttrykk (Johnson & Wintgens, 2001). Derfor er naturlig nok institusjoner som barnehager og skoler viktige samarbeidspartnere i arbeidet med å hjelpe disse barna.

## 2.2 Behandlingsprinsipper

Jeg skal nå presentere teori om arbeid med selektiv mutisme. Til grunn for dette arbeidet ligger oppfatningen av at selektiv mutisme er en angstrelatert problematikk. Hovedfokuset i dette kapittelet vil være på en presentasjon av SMR- manual (Johnson & Wintgens, 2001).

### 2.2.1 Arbeid i forhold til selektiv mutisme som angstproblematikk

Den tidligere nevnte Nielsen (1995) viser i sin hovedoppgave i pedagogikk ”Elektiv mutisme hos barn” til fire case. Arbeidet med alle de fire casene var ifølge ham selv delvis mislykket, på den måten at ingen av dem begynte å snakke i løpet av den perioden han arbeidet med dem. Også andre tidsskrifter og forskningsrapporter viser til varierende grad av måloppnåelse. For meg ble det viktig å finne eksempler hvor man hadde lyktes i arbeidet, da jeg i denne hovedoppgaven ønsket å belyse mulighetene fremfor begrensningene i forhold til arbeid med selektiv mutisme. Jeg ønsket å finne nyere litteratur, fortrinnsvis fra 1999 og frem til i dag, da jeg mente sjansen var større for at arbeidet ville bygge på angst som en medvirkende årsaksfaktor. Jeg kom over SMR- manual av Johnson og Wintgens (2001) og mener jeg har funnet det jeg lette etter. Den skisserer en rekke vellykkede eksempler og bygger på angst som en medvirkende årsaksfaktor. Anstendig (1999) som jeg har referert til tidligere, står oppført på kildelisten i SMR- manual og teoridelen samsvarer med hennes syn. I tillegg skriver de (Johnson & Wintgens, 2001):

*”... it is a psychological problem.”( appendix 4/ handout 5)*

*Hva inneholder SMR- manual?* Manualen er skrevet av to engelske Speech and Language therapists, med lang erfaring innen feltet selektiv mutisme.<sup>11</sup> Boken er i stor grad rettet mot praksis, og presenterer konkrete tiltak, skjemaer, oppgaver, eksempler, sitater, små historier, intervju, spill, kontrakter og handouts med kort og konsis informasjon.<sup>12</sup> Den henvender seg til både foreldre og fagpersoner innenfor barnehage, skole og behandlingsapparatet for øvrig.

*Hvilken teori er manualen bygget på?* Johnson og Wintgens (2001) presenterer først en kort teoretisk forklaring på fenomenet selektiv mutisme, med angst som en medvirkende årsaksfaktor. Deretter tar de for seg hvordan man steg for steg kan gå frem i møte med eleven. De presenterer en rekke råd, aktiviteter og behandlingsprinsipper som er viktig i forbindelse med kartlegging, det å få frem tale, hvordan man kan bruke resten av klassen som ressurs, arbeide med foreldrene og hvordan man kan gå frem for å overføre tale fra en

---

<sup>11</sup> Speech and Language therapists kan oversettes med Tale og språkterapeuter. Jeg har forsøkt å finne ut av om denne tittelen kan sidestilles med logoped, men har ikke lyktes i å få det bekreftet.

<sup>12</sup> Handouts er ark som kan kopieres og deles ut, utdelingsark.



situasjon med en trygg voksen til situasjoner hvor mange er til stede. SMR- manual inneholder (Johnson & Wintgens, 2001):

*"[...] a behavioural programme designed to reduce the child's anxiety about speaking." (handout 5)*

Programmet, rådene og behandlingsprinsippene bygger på "Behavioural strategies" (ibid):

*"Throughout, the approach is based on behavioural principles, and a hierarchy of stages of confident speaking developed from an idea originally conceived by Anthony Glassberg." (preface)*

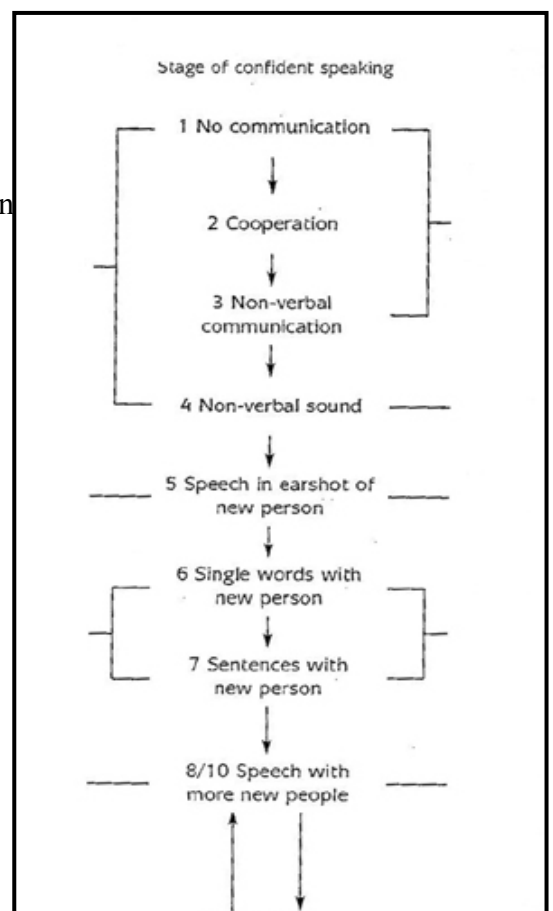
SMR-manual presenterer modellen "Stages of confident speaking" (Johnson & Wintgens, 2001). Modellen viser en oversikt over progresjonen i arbeidet med elevens tale. De skriver (ibid):

*"[...] it is vital to have an overall sense of the direction in which you are heading before you start. We are aware of programmes that have either lost this sense of direction and become "stuck" at one stage, or been discontinued too soon with infortunate consequences." (s. 117)*

Jeg skal på neste side presentere modellen fra SMR- manual, supplert med min egen oversettelse til venstre.

Stadier av sikker/trygg kommunikasjon.

1. Ingen kommunikasjon
2. Etablering av samarbeid mellom elev og kontaktperson
3. Nonverbal kommunikasjon
4. Nonverbal lyd
5. Tale i nærvær av en ny person
6. En-stavelser ord med den nye personen
7. Setninger med den nye personen



8./10. Tale med flere nye mennesker

9. Tale i en ny situasjon/på et nytt sted

9./10. Tale i flere nye situasjoner/på flere nye steder

*Figur 1: Stages of confident speaking*

I møte med eleven starter man på trinn 1- 4, hvor presset på kommunikasjon er relativt lavt. Videre arbeider man seg gjennom modellen ved å endre en og en variabel av gangen, trinn 5-8, helt til eleven klarer å kommunisere i mange ulike situasjoner/steder, trinn 9/10. Modellen blir viktig både for å kartlegge hvilke type kommunikasjon som er vanskelig for eleven og for deretter å arbeide videre mot det neste stadiet.

SMR-manual presenteres nærmere i kapittel 5 (se s. 89) i denne hovedoppgaven, hvor jeg ser på samsvar mellom datamaterialet fra min undersøkelse og manualen. Jeg vil nå presentere og belyse noen grunnleggende spørsmål om arbeid med selektiv mutisme, med utgangspunkt i SMR- manual.

### 2.2.2 Er tiltak nødvendig?

Da jeg startet opp med litteraturgjennomgangen av selektiv mutisme, sto jeg overfor mange ubesvarte spørsmål. Ett av dem var om selektiv mutisme går over av seg selv. Videre var det et spørsmål om hvordan man kan vite om det er tiltakene som bidrar til at eleven begynner å snakke, og ikke andre faktorer som for eksempel modning, endringer i familien eller, som nevnt ovenfor, at det rett og slett går over av seg selv. Synet på selektiv mutisme og svarene på disse to spørsmålene vil naturlig nok ha konsekvenser for tiltak. Det kan virke inn på økonomiske prioriteringer og ressursfordeling i form av tid og personer. Dersom man for eksempel håper og tror at vanskene forsvinner av seg selv, vil man kanskje vurdere å la være å sette inn tiltak.

I den senere forskning er det mange beskrivelser av tiltak som har gitt svært gode resultater. Se artikler i *Journal of School Psychology*, 1998 (36) 3, 247-260 og *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1999 (30) 313-323 hvor det er eksempler på dette. Her er det brukt forskningsdesign hvor indre og ytre validitet hevdes å være god. I artiklene argumenteres det med at elevene har hatt selektiv mutisme i mange år og at ingenting tydet på at det ville gå over av seg selv.

Andre kilder hevder at for eksempel skolebytte og flytting kan føre til at vanskene opphører (Nielsen, 1999). En måte å tolke dette på er at skolebytte er et tiltak i seg selv, da problemet ikke hadde gått over hvis eleven fortsatt hadde vært på samme skole.

”Mange begynner å snakke med økende alder og modning”, hevder tidligere nevnte barnepsykiater Kristensen i et intervju på nettsiden ”Helsenytt- for alle” ([www.helsenytt.no](http://www.helsenytt.no)) Dette varierer riktignok, og videre i artikkelen beskrives en jente med selektiv mutisme som fortsatt ikke snakker i en alder av 21 år. Hun har hatt selektiv mutisme siden før hun begynte på barneskolen og verken skolebytte, økende alder eller modning har ført til at hun er blitt kvitt vanskene.

Johnson og Wintgens (2001) skriver i sin SMR- manual at noen fortsatt har selektiv mutisme i voksen alder. Etter skolepliktig alder kan vanskene lettere skjules ved at en bevisst velger seg yrke, bosted og omgangskrets som ikke virker angstfremmende eller som ikke krever en verbal deltakelse i sosiale situasjoner. Dette kan bidra til at problematikken blir mer skjult og vanskeliggjør kartlegging av omfanget av selektiv mutisme.

Det mangler tilstrekkelig med longitudinelle undersøkelser som gir informasjon om prognosen for barn med selektiv mutisme. Kristensen (2002) skriver:

*“Current knowledge of prognosis in SM is quite sparse.” (s. 50)*

Jeg har i gjennomgangen av relevant litteratur ikke funnet statistikker som viser hvor mange som blir kvitt vanskene i voksen alder. Verken over de som har fått hjelp eller de som ikke har fått hjelp. Det er ofte gjort ”follow up” etter seks måneder og/eller ett år i de forskningsrapportene som kan sies å være vellykkede. En måte å tolke dette på er at dersom man først lykkes i å bli kvitt vanskene, så er det sannsynlig at man ikke får tilbakefall.

Johnson og Wintgens (2001) mener at tidlig intervensjon er svært viktig:

---

*“Early action is crucial, however, for once the child has found ways of avoiding the anxiety of speaking, the behaviour becomes increasingly difficult to change.” (s. 25)*

Det er ifølge Johnson og Wintgens viktig å sette inn tiltak og det bør gjøres på et tidlig stadium. Dersom man gjør det, har man en større sjanse for å bli kvitt problemene. Slik jeg tolker Johnson og Wintgens, trenger det ikke å bety at man må ”snu opp ned” på skolehverdagen og endre tilbudet dramatisk. Ofte kan det være ganske små tiltak som kan få stor betydning. Johnson og Wintgens utelukker ikke at det kan forekomme suksesshistorier hvor elever er blitt friske uten at tiltak er satt inn. De hevder likevel at (ibid):

*”[...] the process can take several years and involve so much emotional turmoil for all concerned that it seems fool hardly and unkind not to intervene [...]” (s. 23)*

Det etiske perspektivet er etter min mening også vesentlig i denne sammenheng. Etter en litteraturgjennomgang med fokus på elevens perspektiv ser det for meg ut til at de fleste har et stort ønske om å snakke på skolen. De føler ubehag ved å ikke kunne delta i den muntlige kommunikasjonen som er forventet, sosialt og faglig. En jente på 13 år sier i en video hun kaller “My story” at hun har utviklet en uvaner og at hun føler seg fastlåst i uvanen (Johnson & Wintgens, 2001). Hver gang hun skal snakke med fremmede eller enkelte personer på skolen føler hun seg veldig engstelig. Hun sier at uvanen har “satt seg fast” og at på lik linje med alle andre uvaner folk måtte ha, er også denne vanskelig å rette på. En konklusjon man kan trekke ut av dette er at det blir uetisk å ikke sette inn tiltak. Hvis man setter inn tiltak tidlig, kan man ifølge Johnson og Wintgens (ibid) unngå at vanskene gror fast. Og som de sier:

*“Prevention is always better than cure.” (s. 31)*

Dette vil etter min mening være å anbefale, så lenge forskning ikke synes å kunne dokumentere at vanskene går over av seg selv.

### 2.2.3 Viktige praktiske vurderinger

En vurdering av tidspunkt for når man skal sette i gang tiltak er viktig, ifølge Johnson og Wintgens (2001):

*“Don’t delay, but don’t rush in.” (s. 23)*

Skolen bør ikke vente lenge med å sette i gang med arbeidet. Av de diagnostiske retningslinjene (American Psychiatric Association, 1994, se s. 8) går det frem at eleven må

ha vært i landet i minst to måneder. Dersom eleven fortsatt er taus etter dette, bør man begynne å se nærmere på situasjonen. Det er viktig å få en del informasjon først, slik at det arbeidet som gjøres er skreddersydd i forhold til ressurser og behov i hvert enkelt tilfelle. Med ressurser mener jeg personlige egenskaper, engasjement og kunnskap hos enkelteleven, foreldrene, klassen og personalet på skolen. Videre tenker jeg også på rammebetingelser som lokaliteter, økonomi, antall elever og elevsammensetningen i klassen.

Hvis selektiv mutisme ikke blir behandlet, kan det føre til en følelse av utilstrekkelighet og at man er sårbar (Johnson & Wintgens, 2001). Dette bilde på en selv kan ”gro fast” og kan være vanskelig å bli kvitt senere i livet. Det er viktig å sette inn tiltak tidlig for å hindre at elevens oppførsel skal bli rotfestet (ibid):

*”The longer children experience the negative association of speech and the positive association of silence, the more established the pattern of avoidance becomes, and the harder it is to break.” (s. 24)*

Eleven kan miste troen på at det er mulig å begynne og snakke. Dersom de opplever fordeler med å være tause, kan de bli mindre motivert til å prøve å endre på det (ibid). En annen god grunn til å sette inn tiltak kan være for å hindre at situasjonen blir verre. På den andre siden kan tiltak som er tilfeldige og ikke godt planlagt ha negativ effekt. Eleven kan bli verre og destruktive spor kan sette seg hardere fast (ibid).

Sist men ikke minst trekker Johnson og Wintgens (ibid) frem et argument som har med ressurspersonene rundt eleven å gjøre. De legger vekt på at selektiv mutisme generelt kan føre til emosjonelt stress, både for eleven selv og ikke minst de som sørger for utdanning og omsorg for eleven. Å sette inn tiltak tidlig vil kunne bidra til å redusere dette stresset og være en fordel for ressurspersoner rundt eleven.

Et strukturert behandlingsprogram kan føre til effektiv praksis (ibid). Johnson og Wintgens presenterer en rekke praktiske vurderinger som bør gjøres for at arbeidet skal bli mest mulig effektivt. De nevner bruk av tid og positiv forsterking (noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5, s. 89) og behov for evaluering. I spesialpedagogisk arbeid er det viktig å måle progresjon og evaluere underveis. Johnson og Wintgens skriver at i arbeidet med elever med selektiv mutisme bør man fokusere på de fremskrittene som oppstår, og ikke hvor store eller hvor ofte de viser seg. Eleven bør også tas med på evalueringen. De skisserer fire hovedmåter å evaluere på, men jeg vil ikke komme nærmere inn på disse i denne hovedoppgaven.



### 3. METODE

Overordna målsetting med arbeidet med denne hovedoppgaven er som tidligere nevnt å presentere og belyse erfaringer fra arbeid med elever med selektiv mutisme. For å presentere og belyse skolerelaterte erfaringer valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg vil nå gjøre greie for disse valgene, ved å beskrive de ulike trinnene i prosessen. Deretter vil jeg sette søkelyset på validitet, reliabilitet og generalisering. Til slutt belyser jeg de etiske vurderingene jeg har tatt i min hovedoppgave.

#### 3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

I undersøkelsen ønsker jeg å se nærmere på et fenomen, selektiv mutisme, ved å studere opplevelser og erfaringer til et utvalg mennesker. Mer presist så ønsker jeg å presentere og belyse et avgrenset område, nemlig det som er relatert til erfaringer med arbeidet, med elever som har denne diagnosen i grunnskolen. Slik jeg tolker Vedeler (2000) er en kvalitativ forskningstilnærming godt egnet til dette formålet:

*”Kvalitativ forskning har ofte et fenomenologisk utgangspunkt [...] man ønsker å studere verden slik mennesker opplever det [...] Det forutsetter som regel direkte og personlig kontakt med menneskene man skal studere [...]” (s. 35)*

Videre påpeker Vedeler at forskeren søker forståelse og ny kunnskap ved hjelp av dybdeorientering. Datainnsamlingen rettes mot få undersøkelsesenheter, og skjer under betingelser som ligger nær opp til den virkeligheten som blir undersøkt (Vedeler, 2000). Dette kommer jeg tilbake til under punkt 3.3 (se s. 35) hvor jeg redegjør for utvalget i min undersøkelse.

Ifølge Maxwell (1992) er kvalitativ forskning en dynamisk prosess i motsetning til en statisk prosess. Det var tidlig klart for meg at en dynamisk prosess var vesentlig for å få svar på problemstillingen. Det synes å foreligge relativt lite forskning på elever med selektiv mutisme i Norge i dag, og det ble derfor viktig for meg å være så åpen som mulig overfor nye aspekter og refleksjoner som informantene måtte komme med. Følgelig ønsket jeg ikke å bestemme analysekategoriene på forhånd, slik det er naturlig å gjøre i en mer statisk prosess. Problemstillingen var tentativ og justerbar, det vil si mer rettet mot en dynamisk prosess. Mine mål med undersøkelsen (som jeg presenterte i kapittel 1) krever en

forskningstilnærming og metode som er i tråd med den kvalitative forskningstradisjonen slik Maxwell (1992) beskriver det. Han skriver at det som er avgjørende for kvaliteten på forskningsarbeidet, er hvorvidt den som utfører undersøkelsen er flink til å være åpen for nye moment underveis. Det vil som oftest oppstå nye spørsmål mens undersøkelsen pågår og hva man i utgangspunktet så som relevant kan vise seg å være mindre viktig og vice versa.

### **3.2 Intervju som metode**

En mye brukt tilnærming innen forskning på fenomenet selektiv mutisme synes å være case ("single case studie" og "multiple case study") med en kvalitativ og/eller kvantitativ tilnærming, se for eksempel Omdahl, 1999; Rye & Ullman, 1999. Jeg ønsket med denne hovedoppgaven å forsøke å tilføre det spesialpedagogiske feltet i Norge noe nytt, og jeg så meg tidlig om etter andre mulige tilnærminger enn casestudie. Arbeidet med oppgaven har til hensikt å belyse et større antall erfaringer og variasjon i erfaringer. Det var likevel klart at antallet informanter ville være begrenset, da selektiv mutisme tilhører en lavfrekvent gruppe.

Valget for min datainnsamlingsmetode falt på kvalitative intervju. Gjennom intervjuene vil jeg få et innenfra perspektiv i forhold til erfaringer på dette arbeidsfeltet. Jeg forventet å få informasjon om hva som har vist seg å føre frem og det motsatte, og "hvor skoen eventuelt måtte trykke hos dem som har skoene på". Jeg ønsket å foreta så mange intervju som det var mulig innenfor den tidsrammen jeg hadde på arbeidet med hovedoppgaven og innenfor rammen og "kravene" til kvalitative intervju.

En annen grunn til at jeg valgte kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode, var at dette er et verktøy som jeg har erfaring med fra tidligere. Jeg har gjennomført omtrent 110 semistrukturerte intervju med voksne mennesker om mental helse og personlighet, i regi av Folkehelseinstituttet i Oslo. Intervjuene er hovedsakelig "ansikt til ansikt", men også noen per telefon (bruk av telefon kommer jeg nærmere tilbake til senere). På bakgrunn av denne erfaringen føler jeg meg trygg i rollen som intervjuer. I tillegg så har jeg formell kompetanse i pedagogisk veiledning og er oppmerksom og bevisst på skillet mellom intervju, samtale og veiledning.



### 3.2.1 Semistrukturert intervju

Kvale (1997) påpeker at forskningsintervjuet er en faglig konversasjon. En form for forskningsintervju er det han kaller for det halvstrukturerte livsverden-intervjuet. Han definerer dette som:

*"[...] et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene." (s. 21)*

I min overordna målsetting og problemstilling, hvor jeg ønsker å få tak i personers erfaringer, egner denne intervjuformen seg bra. Begrepene halvstrukturert og semistrukturert intervju er likestilte og synes å bli brukt om hverandre i forskning i dag. Jeg velger å bruke begrepet semistrukturert intervju.

Videre skriver Kvale (ibid) at forskningsintervjuet kan ha ulike struktureringsgrad. I min undersøkelse visste jeg lite om hva jeg ville få høre i intervjuene. Jeg hadde en anelse om noe av det jeg muligens ville få høre, men det var begrenset. Likeledes ønsket jeg ikke å påvirke informanten i forhold til min førforståelse. Dette førte til at intervjuet ikke kunne ha høy grad av struktur. På den andre siden så jeg et behov for å ha en viss grad av struktur, slik at fokuset på selektiv mutisme og arbeidet på skolen ikke skulle forsvinne. Rammen rundt intervjuet ble derfor presentert på forhånd, for å forberede informanten på intervjuets struktur og innhold. Følgende ble formidlet muntlig:

1. Husk at jeg primært er interessert i tiltak i forhold til skolen og ikke detaljer rundt elevens familie eller eleven som person.
2. Intervjuet vil ta ca. en time, er vi ferdige før eller trenger mer tid er dette helt greit fra min side.
3. Du må gjerne svare mye på et spørsmål og lite på et annet, jeg er her for å høre dine synspunkter og erfaringer. Føl deg fri til å komme med de tanker og refleksjoner du måtte få underveis.
4. Intervjuet er delt inn i fem områder, "Bakgrunnsinformasjon om eleven", "Organisering av tiltak", "Innhold i tiltak", "Spørsmål om selektiv mutisme" og "Oppsummerende spørsmål".

Figur 2: Ramme rundt intervjuet

### 3.2.2 Intervjueren

En del av arbeidet med denne hovedoppgaven dreide seg om å klargjøre meg selv som instrument, det vil si å reflektere over og bli bevisst på min intervjueteknikk og meg selv som intervjuer.

Fog (1994) legger i sin bok "Med samtalen som utgangspunkt" vekt på intervjuerens kompetanse. Denne kompetanse inneholder etter hennes mening en evne til sensitivitet:

*"For det første må jeg, for at kunne fullføre mine samtaler så godt som mulig, kunne reagere sensitivt, dvs. variabelt på de personer, jeg interviewer, så jeg kan få deres tale så fuldt og særegnet ud som mulig. At opføre sig "ens" (neutral/ensartet/etc.) vil være at bryde med en basal mellemmenneskelig forudsætning, som er, at vi faktisk er både den samme og en forskellig over for forskellige mennesker[...] Ellers taber interviewet både pålidelighed og gyldighed [...] I og med at hun bruger sig selv som instrument, er og bliver hun en forskningsbetingelse." (s. 158)*

At man både er den samme og en forskjellig overfor ulike mennesker, krever at intervjueren er reflektert over sin egen kommunikasjon. Teknikker som speiling, ledende spørsmål, papegøyeteknikker, åpne/lukkede spørsmål, oppmerksomhetsferdigheter, respons og kommunikasjonsferdigheter har vært aktuelle verktøy i mine intervju (Lassen, 2002; Jacobsen, 1993; Kvale, 1999). Jeg har benyttet meg spesielt mye av speiling, for å sjekke ut om jeg har forstått informantene riktig.

Ifølge Jacobsen (1993) er kunsten i å lage gode intervju et spørsmål om den rette holdningen fra intervjuerens side:

*"Vær noget kærlig, meget høflig og sindsygt opmærksom." (s. 9)*

Min tolkning av setningen er som følgende: "Noget kærlig" handler om empati, omsorg og innlevelse. I likhet med det å være "meget høflig", handler det om å følge de etiske retningslinjene for et forskningsintervju. Intervjuobjektet kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen og intervjuobjektet har krav på respekt. De etiske betraktningene kommer jeg nærmere tilbake til senere, under punkt 3.10. "Sindsygt opmærksom" er viktig da intervjuets kvalitet avhenger av evnen til å både lytte og spørre parallelt, til både verbale og nonverbale uttrykk.

### 3.3 Utvalg

Jeg skal nå gjøre greie for utvalget i min intervjuundersøkelse, prosessen med å få tak i informantene og deretter si noe om de som ikke ble med.

#### 3.3.1 Kriterier ved informantene

I kvalitativ metode velger man som oftest et "hensiktsmessig" eller "strategisk utvalg" (Vedeler, 2000). Vedeler likestiller disse to begrepene og sier at målet med utvalget er å finne frem til de mest "informasjonsrike" individene, med tanke på formålet med undersøkelsen. Jeg velger å definere utvalget i min undersøkelse som hensiktsmessig, da informantene ble valgt fordi de er av spesiell interesse og jeg antok at de kunne gi relevant informasjon i forhold til problemstillingen. Patton (2002) skisserer en rekke ulike strategier for å velge de mest informasjonsrike informantene. En av dem er et "kriteriebasert utvalg". Jeg satte opp utvalgskriterier i forhold til informanter, på denne måten kan man si at jeg har brukt et "kriteriebasert utvalg" (Vedeler, 2000).

Det første kriteriet var at informantene måtte ha erfaring fra arbeid med elever som har selektiv mutisme. Enten direkte i forhold til eleven eller indirekte gjennom veiledning av en person som arbeidet direkte med eleven i skolen. Videre måtte det ikke være lenger enn fem år tilbake i tid. Jeg ønsket å intervju den personen som hadde mest informasjon å gi om arbeidet med eleven i skolen, om det var en lærer, spesialpedagog, psykolog eller klinisk pedagog var derfor sekundært.

Informantene måtte ha arbeidet med en eller flere elever som har diagnosen selektiv mutisme eller er på vei til å få den. I tillegg måtte eleven gå i 1. til 7. klasse og være bosatt i Norge de siste seks månedene.

#### 3.3.2 Prosessen

Da elever med selektiv mutisme som tidligere nevnt tilhører en lavfrekventgruppe, sier det seg selv at jeg ikke hadde store muligheter til å plukke ut informanter. Utvelgelsen av informanter fra min side ligger derfor hovedsaklig i de kriteriene jeg satt opp. Så vidt jeg vet, er det verken noe landsdekkende eller regionalt søkeregister over elever med selektiv

mutisme hos PPT eller BUP. En leder i et av landets PPT kontor fortalte meg at det var umulig å søke på ordet ”selektiv mutisme” i deres klientdatabase. Det lå derfor rett og slett en utfordring i det å finne informantene og jeg prioriterte å bruke mye tid til dette.

Av praktiske grunner startet jeg med et geografisk begrenset område og jeg fulgte ”førstemann til mølla” prinsippet. Det vil si at de elleve første informantene jeg fikk tak i, som oppfylte kriteriene og i tillegg fikk samtykke av foreldrene til eleven, ble med i undersøkelsen.

Jeg henvendte meg i første omgang til alle PPT kontor i Oslo per brev. Det er PPT som sitter med vedtakene på elever som har spesialundervisning og jeg mente derfor at dette var et godt utgangspunkt for å finne frem til informanter. Deretter fulgte jeg ”snøball metoden”, det vil si at ballen rullet videre etter tips fra ansatte om hvor aktuelle informanter kunne befinne seg.

Som et hovedprinsipp har jeg tatt kontakt med leder i PPT og BUP. Disse har igjen tatt kontakt med eventuelle informanter med en forespørsel på vegne av meg. Dersom de av en eller annen grunn ikke var interessert i å være med, fikk de derfor anledning til å takke nei uten at identiteten ble gjort kjent overfor meg. Det har vært spesielt viktig for meg å ta disse etiske hensyn i tilknytting til anonymitet og frivillighet da jeg har med en lavfrekvent gruppe å gjøre. I tillegg til henvendelsene per brev, startet jeg en ringerunde til de fleste kommunene i Akershus. Etter hvert ”beit jeg meg selv i halen”, det vil si at jeg ble tipset om informanter som jeg allerede hadde vært i kontakt med. Dette førte til at jeg ble nødt til å utvide det geografiske området og jeg endte til slutt opp med å intervju personer fra de fleste deler av landet.

Totalt så var jeg i kontakt med 98 skoler, BUP og PPT kontor, hovedsakelig per telefon og e-mail, da det viste seg å være den raskeste og mest effektive metoden. Jeg hadde likevel noe kontakt per brev, da dette var den kommunikasjonsformen som noen potensielle informanter ønsket å benytte.

For at informantene skulle kunne fortelle om erfaringer med arbeidet med elevene, måtte de løses fra taushetsplikten. Informantene var behjelpelige med å formidle kontakt med foreldrene til elevene. Samtykkeerklæring (vedlegg nr. 5), informasjonsbrev til foreldrene (vedlegg nr. 3) samt informasjonsbrev til informantene (vedlegg nr. 4) ble videreformidlet av

dem. Jeg avtalte deretter tid og sted for intervju direkte med informantene, per telefon eller e-mail. Informant nr. 1, nr. 3 og nr. 11 ble forespurt om telefonintervju av økonomiske og praktiske grunner, og de takket ja til dette.

### 3.3.3 De som ble med

Tre av informantene i min undersøkelse var ansatt i PPT, to var ansatt i BUP, en i et spesialpedagogisk førskoleteam tilknyttet barnehage og fem informanter var ansatt i skolen. Jeg valgte å ta med en spesialpedagog fra et førskoleteam fordi denne informanten hadde erfaring fra arbeidet i grunnskolen, barnet med selektiv mutisme var fylt seks år og arbeidet med barnet hadde mange fellestrekk med innholdet i læreplanen (L- 97) for 1. klasse.<sup>13</sup> Seks av informantene hadde funksjon som elevens kontaktperson (keyworker) på skolen. Alle informantene i undersøkelsen blir omtalt som hankjønn. Dette gjør jeg av praktiske årsaker og ikke minst av hensyn til anonymitet.

Informantene har relativt lang erfaring med elever med selektiv mutisme. I gjennomsnitt har de arbeidet ca. tre år med eleven (se tabell 1). Noen har også arbeidet med mer enn en elev. Da selektiv mutisme er en lavfrekvent gruppe, er en forventning om erfaring med flere enn et barn per informant vanskelig å innfri. Ut i fra disse forutsetningene, mener jeg at muligheten for et mangfold i erfaringer og et rikt datamateriale er til stede i min undersøkelse.

*Tabell 1: Informantenes erfaring*

Informant nr.:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Antall år:	2,5	5,5	4	1,5	3	3	1	5	1	4	3
Antall elever:	1	1	1	2	3	1	1	3	1	1	1

<sup>13</sup> L- 97 er forkortelse for "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen" (1996).

Forskning viser at selektiv mutisme forekommer noe oftere hos jenter enn hos gutter. Tafjord (1977) refererer til en gjennomgang av 139 kasusbeskrivelser, hvor 97 av dem var jenter og 42 var gutter. Dette samsvarer også med funn i nyere undersøkelser og jeg velger å sitere Kristensen (2002):

*“SM represents one of the few conditions in child and adolescent psychiatry with a predominance of girls. The overall female/male ratio in the studies included in a literature review performed to facilitate modifications of the diagnosis in DSM- IV (n=153) was 1.2/1 (Tancer, 1992). Recent studies including the largest samples of children with SM report on female/male ratio varying from 2.6/1 (n=50) (Dummit et al., 1997) to 1.6/1 (n=100) (Steinhausen & Juzi, 1996).” (s. 12)*

Det var omtrent like mange jenter og gutter som ble omtalt i min undersøkelse. Fem elever var jenter og fem var gutter. En informant uttalte seg på generelt grunnlag og oppgav derfor ikke kjønn på elevene.

Jeg velger å beskrive eleven med selektiv mutisme som en jente, og bruker ”hun” eller ”henne”. Dette gjøres uavhengig av om personene som blir intervjuet beskriver en gutt eller jente med selektiv mutisme. Kjønn har (teoretisk sett) ikke konsekvenser for arbeidet, da fenomenet ytrer seg likt uavhengig av om man er gutt eller jente. Jeg ser derfor ikke noen faglige argumenter for å avsløre de beskrevne elevenes kjønn og velger å anonymisere dette. Elevene som omtales i undersøkelsen var i alderen 6 til 14 år.

Jeg velger å bruke betegnelsen elev fremfor barn, da jeg i denne hovedoppgaven spesifikt skal se på arbeidet med elever i grunnskolen. Videre ønsker jeg å presisere at de er elever, i motsetning til pasienter og klienter som mye av faglitteraturen på feltet selektiv mutisme benytter.

#### 3.3.4 De som ikke ble med

Jeg fant frem til flere personer som hadde erfaring fra arbeid med barn og unge med selektiv mutisme som ikke ble med. Det var ulike årsaker til dette. Noen av dem hadde arbeidet med elever som ikke oppfylte alderskriteriet. Fem personer hadde arbeidet med barn i barnehage og to personer hadde arbeidet med elever i videregående skole. Videre ble dessverre en aktuell informant langtidssykemeldt og måtte trekke seg. To skoler og et PPT kontor (til sammen fire elever) måtte si nei takk til å være med av grunner som ikke kan opplyses av hensyn til personvern og taushetsplikt. En mulig informant begrunnet avslaget med at det var

en tidlig fase i samarbeidet med eleven og de ønsket ikke å spørre foreldrene da de ikke var blitt ”fortrolige” med diagnosen ennå, samt at BUP ikke hadde rukket å sette inn tiltak ennå. Til sammen fant jeg 25 barn og unge med diagnosen selektiv mutisme, hvorav 13 blir omtalt i mine elleve intervju.

### 3.4 Intervjuguide

Under intervjuene brukte jeg en semistrukturert intervjuguide (vedlegg nr. 6). Kvale (1997) skriver følgende om intervjuguide:

*”For den halvstrukturerte intervjuformen som diskuteres her, vil guiden inneholde en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål.” (s. 76)*

Den semistrukturerte intervjuguiden jeg brukte, hadde hoved- og underspørsmål som var bestemt på forhånd. Disse skulle virke som en ledetråd og sikre fremdrift og flyt under intervjuet. Samtidig skulle guiden også bidra til at relevante temaer ikke ble glemt. Guiden var ment som et verktøy. Jeg så det ikke som noe mål å skulle følge rekkefølgen i spørsmålene slavisk, men mer bruke den som en sjekkliste for meg selv. Dersom informanten var godt i gang med å fortelle om noe, som det egentlig skulle spørres om senere i intervjuet, ville jeg ikke avbryte ham. På denne måten kunne intervjuet bli dynamisk og muligheten for en god kommunikasjon og et interessant innhold i intervjuet ville være tilstede. Denne fleksibiliteten er et av kjennetegnene og en av fordelene ved kvalitative intervju, i motsetning til kvantitative intervju og spørreskjemaer som innebærer en mer statisk prosess (Gall, Borg & Gall, 1996). For å lette databehandlingen ville jeg likevel prøve å følge den strukturen som er i intervjuguiden.

Spørsmålene i intervjuguiden var delt inn i fem hovedområder:

1. Bakgrunnsinformasjon om eleven.
2. Spørsmål om organiseringen av tiltak.
3. Spørsmål om innholdet i tiltakene.
4. Spørsmål om diagnosen selektiv mutisme.
5. Bakgrunnsinformasjon om informanten.

*Figur 3: Intervjuguide*

Til slutt ville jeg også ha noen oppsummerende spørsmål for å sikre meg at jeg hadde fått tak i ”det viktigste” (Kvale, 1997).

Intervjuguiden hadde stort sett åpne spørsmål, som overlot til informanten å selv vektlegge det han syntes var vesentlig. Min holdning var den at informanten var ekspert på sin opplevelse, og jeg ville ikke gå inn i noen form for diskusjon eller veiledning. Dette ble spesielt viktig, da enkelte informanter på forhånd hadde gitt uttrykk for at de synes det var et vanskelig tema og at de signaliserte en viss usikkerhet i forhold til det arbeidet de hadde gjort.

Noen informanter gav på forhånd uttrykk for at de hadde et ønske om kunnskapsutveksling. På grunn av dette var jeg forberedt på muligheten av å bli stilt spørsmål tilbake fra informantene under intervjuet. Dersom informantene kom til å spørre meg om råd, hadde jeg på forhånd bestemt meg for å formidle at det måtte skje etter at intervjuet var ferdig. Dette viste seg imidlertid ikke å bli aktuelt.

Jeg ønsket ikke å dele ut intervjuguiden på forhånd. Delvis av praktiske grunner, men også fordi den er semistrukturert og i motsetning til et spørreskjema egner guiden seg best når den ”overleveres muntlig” (Kvale, 1997). Dersom informantene likevel ønsket å få den på forhånd, ville jeg ta det opp til ny vurdering. Det viste seg at ingen av informantene spurte om dette.

### **3.5 Prøveintervju**

Jeg foretok et prøveintervju en uke før jeg skulle ha mitt første intervju. Dette gjorde jeg for å prøve ut den semistrukturerte intervjuguiden, bruk av kassettspiller og min egen måte å respondere på. Jeg oppdaget at jeg brukte mye støttende ord, noe som i seg selv er bra. Det viste seg imidlertid at jeg gjentok ordene ”nettopp” og ”akkurat” svært mye, og jeg valgte å utvide mitt repertoar av responsferdigheter, slik at jeg reduserte muligheten for at min ordbruk skulle provosere eller irritere informantene.



Jeg vurderte det som lite hensiktsmessig å bruke en av informantene som oppfylte kriteriene mine til et prøveintervju, da det var tidkrevende å få tak i informanter. Intervjuet ble derfor foretatt med en medstudent på embetsstudiet i spesialpedagogikk. Denne informanten var da uten personlig erfaring med elever med selektiv mutisme. Hun hadde likevel relevant erfaring fra spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. Intervjuet ble tatt opp på bånd og transkribert etter på.

### **3.6 Intervjuene og notater**

Totalt gjennomførte jeg elleve intervjuer med gjennomsnittlig 75 minutter varighet hver. Det var noe variasjon i lengden, det korteste tok omtrent 40 minutter og det lengste to timer. Lengden på intervjuet ble styrt etter hvor mye informanten hadde å fortelle om temaet. Ferdig transkribert datamateriale ble totalt på 194 sider, med bokstaver i tolv font størrelse og med enkel linjeavstand.

Jeg foretok intervjuene på arbeidsplassen der informantene holdt til. Dette gjorde jeg for ikke å påføre informantene reisetid og oppholde dem lenger enn nødvendig. Om et annet sted hadde vært ønskelig fra informantens side, hadde jeg vært fleksibel i forhold til dette. Tre intervju ble som tidligere nevnt foretatt på telefon. Jeg opplevde at mange av informantene var engasjerte i temaet og villige til å dele erfaringer med meg. Intervjusituasjonene bar ikke preg av å være veldig emosjonelt ladede og fokuset var i hovedsak der det skulle være (se figur 2, s. 33).

Jeg skrev notater før, under og etter intervjuet. Intervjuguiden lå foran meg, og jeg noterte ned oppfølgingsspørsmål som jeg kom på underveis og temaer jeg ønsket å komme tilbake til senere under intervjuet. I tillegg noterte jeg årstall og navn, som jeg kunne komme tilbake til, for å signalisere aktiv lytting og oppmerksomhet mot informanten (Lassen, 2002). Notatene var mest mulig i stikkordsform, slik at det å skrive ikke skulle ta mitt fokus bort fra informanten. Disse notatene kvalifiserer ikke som såkalte feltnotater, som ofte brukes i forskning som bygger på observasjon som datainnsamlingsmetode (Hammersley & Atkinson, 1998). Notatene var nyttige for meg som et verktøy i intervjusituasjonen, men fungerer ikke som en direkte kilde eller som data i denne hovedoppgaven.

### 3.7 Behandling og bearbeiding av rådata og analyse

Thagaard (2002) skriver om to ulike tilnærminger i behandling av rådata i sin bok ”Systematikk og innlevelse” om kvalitativ metode. Den ene er personsentrert og den andre er temasentrert. Jeg valgte å bruke en temasentrert tilnærming:

*”Temasentrerte tilnærminger innebærer at forskeren studerer informasjon fra alle personene som er studert, om hvert enkelt tema.” (s. 30)*

Videre skriver hun (ibid):

*”Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene [...] De engelske betegnelse for temasentrerte analyser fremhever for det første at tema er i fokus, som Weiss (1994) ”issue-focused analysis”, og for det andre at analysen er rettet mot sammenligninger mellom ulike informanter, som Pattons (1990) ”cross- case analysis” og Masons (1996) ”cross- sectional analysis”. (s. 153)*

Først og fremst velger jeg denne tilnærmingen fordi jeg mener det er en god måte å belyse erfaringer med arbeidet med selektiv mutisme på. Jeg var ikke opptatt av hvem som sa hva, men av hva som ble sagt. Min problemstilling ser ikke på sammenhenger mellom erfaringene og hvilken formell kompetanse eller stilling informantene har. Den andre grunnen til at jeg mener temasentrert analyse er en god tilnærming, er at jeg med denne tilnærmingen lettere kan ivareta anonymiteten til elevene og informantene enn ved en personsentrert tilnærming.

Ifølge Thagaard (ibid) kan matriser benyttes i utføringen av analyser hvor temaene er i fokus. I min oppgave brukes ikke matriser, men noder og nodetre som jeg vil forklare nærmere nedenfor (se også vedlegg nr. 7).<sup>14</sup>

I arbeidet med å kategorisere og presentere datamaterialet valgte jeg å bruke dataprogrammet NUD\*IST som verktøy. NUD\*IST er utarbeidet av Richards og Richards (1994) og er et av mange dataprogrammer som er beregnet på bruk i kvalitative metoder. Det er i utgangspunktet laget for å kunne utvikle erfaringsbaserte teorier som for eksempel ”grounded theory” til Glaser og Strauss (1967). Jeg har ikke til hensikt å bruke NUD\*IST på denne måten, men ser det likevel som et nyttig verktøy for å sortere datamaterialet inn i hovedkategorier og underkategorier. En hovedkategori er et nodetre og en underkategori er

---

<sup>14</sup> Jeg har lagt med et eksempel på utskrift av et nodetre, vedlegg nr. 7.

en fri node. En hovedkategori består da av et nodetre med mange frie noder under seg. Richard og Richard (1994) omtaler det som et hierarki:

*"The nodes of the index system, where indexing is kept, are optionally organized into hierarchies, or trees, to represent the organization of concepts and index codes [...] The trees and the nodes [...] can represent anything the user wishes, such as people, objects, emotions, or ideas." (s. 457)*

Jeg la intervjuene inn i NUD\*IST etter hvert som jeg ble ferdig med å samle dem inn. Da datainnsamlingen var helt ferdig, ble alle intervjuene gjennomgått hver for seg. Jeg så etter meningsinnholdet, hva det handlet om, hvilke type erfaringer som ble trukket frem (Tesch, 1990). Etter hvert som nye temaer dukket opp i intervjuene lagde jeg nye noder. Uttalelser ble da klippet ut og lagt inn under den noden som passet best. Da jeg hadde gått igjennom alle intervjuene, var det til sammen blitt 30 noder. Videre prøvde jeg så å sortere dataene ved å lage nodetre, det vil si hovedkategorier med frie noder plassert under, og skrev så disse ut i papirutgaver. Jeg foretok så en grundig gjennomgang av innholdet i hver enkelt node. Deretter foretok jeg en utsiling av temaer og enkelte av de 30 nodene ble ikke tatt med videre i prosessen.

Viktige dimensjoner trådte frem da jeg analyserte datamaterialet fra undersøkelsen. Jeg så behovet for å se nærmere på ulike begrep og *fokuset utvidet seg* i forhold til oppfatninger av ulike begrep som kan ha betydning for arbeidet og hva man konkret gjør. Det interessante syntes blant annet å være hvordan informantene oppfattet begrepene press, kommunikasjon, belønning og motivasjon, i det arbeidet de hadde gjort. Disse oppfatningene vil jeg komme tilbake til senere, når jeg presenterer datamaterialet fra undersøkelsen i kapittel 4 (se s. 55).

Som det fremgår av introduksjonskapittelet i hovedoppgaven, så hadde mange erfaring med at arbeidet var vanskelig og at de hadde behov for veiledning og hjelp. Denne type erfaringer kan være viktige for å dokumentere et behov for kompetanseutvikling, og ikke minst, det bekrefter behovet for en slik hovedoppgave som jeg har gjennomført. Denne type erfaringer har likevel ikke fått en stor plass i min hovedoppgave, da jeg som tidligere nevnt har valgt å ha et fokus som ser på muligheter (se kapittel 1).

Noen av temaene jeg presenterer ble valgt fordi mange var opptatt av dem, det vil si at de utgjorde en tydelig tendens i datamaterialet. Andre temaer ble valgt ut på bakgrunn av min forforståelse, da jeg mente at de var interessante, selv om det var få uttalelser i datamaterialet som handlet om det. Felles for alle temaene er at de kan bidra til at jeg kan få

frem erfaringer som kan belyse problemstillingen min på best mulig måte og bidra til formålet med denne hovedoppgaven. Formålet er som tidligere nevnt å bidra til økt forståelse og kompetanseutvikling innenfor det spesialpedagogiske området i forhold til elever med selektiv mutisme (avgrensning av temaet og problemstillingen har jeg tidligere gjort greie for under punkt 1.5.)

Det kan synes å være noe ulik bruk av begreper i kvalitativ forskningstilnærming. Jeg har valgt å bruke begrepene presentasjon av data og analyse av data. I denne oppgaven blir analyse av data ensbetydende med tolkning. Samtidig som jeg har valgt å dele oppgaven inn på denne måten, så er jeg klar over at i kvalitativ forskning så foregår analyseprosessen hele tiden underveis i arbeidet med intervjuundersøkelsen og skriving av hovedoppgaven.

Jeg valgte å presentere dataene fra undersøkelsen for seg selv, i kapittel 4. Da jeg kjente til innholdet i SMR- manual (Johnson & Wintgens, 2001) på forhånd, visste jeg at den er relativt omfattende. Det ville derfor være en fare for at det kunne bli for mye å svare på problemstillingens spørsmål nr. 1 og nr. 2 i ett og samme kapittel. Slik jeg så det ville det også bli mest ryddig å svare på problemstillingen i to selvstendige kapitler.

Ryen (2002) beskriver analyseprosessen på følgende måte:

*"Analyseprosessen er dessuten en rotete, tidkrevende, ikke-lineær, kreativ prosess med rom for mye tvil, en prosess som skal bringe orden, struktur og mening inn i alle innsamlede data." (s. 145)*

Jeg opplevde min analyseprosess som kreativ da jeg forsøkte å finne en større mening med dataene, det vil si utvidet forståelsen av dataene ved å sammenligne dette med teori (SMR-manual). Kvale (1997) skisserer tre tolkningskontekster; "selvforståelse", "kritisk forståelse basert på sunn fornuft" og "teoretisk forståelse". Manualen ble brukt som en kilde og en teori i analysen, og på den måten kan man si at min dataanalyse var inspirert av det Kvale (1997) kaller for "teoretisk forståelse". Ved en teoretisk forståelse tolker forskeren materialet i en teoretisk ramme.

### **3.8 Skriveprosessen**

Jeg startet med å skrive på PC allerede fra første dag. Tidlig laget jeg rammen for oppgaven, med en forside og grovinndeling av kapitlene. Inne i denne rammen har jeg holdt på med

skriveprosessen, på samme måte som en interiørarkitekt arbeider med en tentativ modell av rommet de skal innrede foran seg. Følgende sitat fra Arksey og Kneight (1999) er beskrivende for hvordan jeg har tenkt:

*"Keep drafting, editing, shaping, changing. That is the best way of beating writer's block. The trick is to write something, if only as a way of helping you to get to something better." (s. 175)*

Dels har jeg arbeidet med flere kapitler parallelt. Jeg har på denne måten fått anledning til å legge vekk det jeg har skrevet en stund, for så å gå tilbake til det etter å ha arbeidet med et annet kapittel i mellomtiden. Jeg har ikke bare skrevet når jeg har fått ny kunnskap, men også fått ny kunnskap som et resultat av at jeg har skrevet. Eller som Fuglestad (i Fossåskaret, 1997) sier:

*"Det er gjennom stadige omskrivingar me klargjer tankane og tydeliggjer budskapen [...] Omskrivingane er del av ein kunnskapsutviklande prosess [...] Kunnskapsproduksjonen varer til siste punktum er sett." (s. 239)*

Denne kunnskapsutviklingen og dynamiske prosessen er typisk for den kvalitative forskningstilnærmingen og har vært aktuelt i arbeidet med min hovedoppgave.

### **3.9 Validitet, reliabilitet og generalisering**

Ifølge Kleven (1995) er validitet overordnet reliabilitet, men reliabilitet er en nødvendig forutsetning for validitet. Begge deler har til hensikt å si noe om kvaliteten på forskningsarbeidet. Jeg vil nå vurdere validiteten i denne hovedoppgaven, deretter reliabiliteten og til slutt se på mulighetene for å generalisere.

#### **3.9.1 Validitet**

Validitet viser til gyldigheten av forskningsresultatene en kommer frem til i en undersøkelse (Befring, 2002). Vedeler (2000) skriver at validitet refererer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, det vil si hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene som helhet er. Ifølge Vedeler (2000) handler det om å unngå såkalte "bias", mulige feilkilder eller forkludring som kan svekke validiteten. Validitet dreier seg om alle trinn i forskningsprosessen. I denne hovedoppgave er dermed vurderinger av validitet foretatt under

hele prosessen, fra teoristudier, utvalg av informanter, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, presentasjonen og analysen av dataene.

Jeg har satt meg inn i temaet selektiv mutisme ved å oppsøke ulike kilder. Disse er presentert i den teoretiske rammen, kapittel 2 (s. 16). Den teoretiske rammen synliggjør mitt teoretiske ståsted og er dermed ikke noe som er forsøkt ”hemmeligholdt” for leseren.

*Betydningen av pilot-testing.* Et verktøy for å øke validiteten i kvalitative intervjuundersøkelser er ”pilot-testing the interview” (Gall, Borg & Gall, 1996). På den måten kan intervjuguide og intervju bli enda bedre ved at man oppdager bias. Gall, Borg & Gall skriver (1996):

*” [...] the interview guide and procedures should be pilot-tested to ensure that they will yield reasonably unbiased data.” (s. 248)*

Videre skriver de at intervjueren under prøveintervjuet kan bli oppmerksom på kommunikasjonsproblemer, oppdage upassende motivasjon hos informanten og andre tegn på at man bør omskrive spørsmål eller endre strukturen i intervjuguiden og/eller intervjuet. Det viser seg at informanter kan tolke spørsmål på ulike måter, og dette er en trussel for validiteten. Ved å gjennomføre et prøveintervju kan man øke sjansen for at dette oppdages. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju i forkant av undersøkelsen. I ettertid ser jeg at det kunne være nyttig å benytte en informant til prøveintervjuet som hadde erfaring med selektiv mutisme. Muligens ville jeg ha redigert intervjuguiden i større grad etter et slikt prøveintervju. For å unngå å bruke en av informantene mine, ser jeg i dag at jeg kunne ha brukt en informant som hadde erfaring med selektiv mutisme med *en annen aldersgruppe* enn 1. til 7. klasse.

*Validitet i forhold til intervjueren og intervjuene.* Jeg tilstrebet best mulig gyldighet i intervjuene, både innholdsmessig og teknisk. Da jeg som intervjuer er et forskningsredskap i datainnsamlingen, blir min kompetanse som intervjuer svært viktig. Det faktum at jeg har tidligere erfaring som intervjuer kan være en styrke for validiteten. Jeg har god trening i å holde fokus på samtalen, og var ikke nervøs eller usikker under gjennomføringen av intervjuene.

Problemstillingen og hensikten med mine intervju innebærer at de ikke måtte bære preg av et ”revolverintervju” hvor informanten skulle ”skytes”. Jeg har gjennom hele prosessen lagt

vekt på å formidle en åpen, spørrende og positiv holdning til feltet. Disse føringene ligger i den kvalitative forskningstilnærmingen og i det semistrukturerte intervjuet som datainnsamlingsmetode. Det har etter min mening vært spesielt aktuelt, da det er relativt få i Norge som uttaler at de er noen ekspert på området selektiv mutisme, og jeg ønsket å forhindre at noen holdt tilbake erfaringer fordi de var usikre på kvaliteten av sitt arbeid.

I boken "Interview. Kunsten at lytte og spørge" skriver Jacobsen (1993) at de fysiske rammene under et intervju spiller en viktig rolle for resultatet. Stedene hvor intervjuene i min undersøkelse ble gjennomført var valgt av informantene selv. De fleste intervjuene ble foretatt på arbeidsplassene til informantene og jeg antar derfor at de følte seg trygge. Dette vil kunne bidra til en god intervjusituasjon med mest mulig ærlige svar. Det er likevel en mulighet for det motsatte, at noen har opplevd det å være på egen arbeidsplass som ubehagelig. Kanskje de har følt seg presset til å fremstille virkeligheten som mer eksemplarisk enn den er, og at det har ført til at man "pynter på sannheten". Min opplevelse er derimot at informantene var åpne og virket troverdige i det de fortalte om arbeidet med elevene.

*Validitet i forhold til opptak av intervjuene.* Alle intervjuene ble som tidligere nevnt tatt opp på kassettspiller. Jeg vurderer ulempene med bruk av kassettspiller til å være minimale i min undersøkelse. Alle informantene ble på forhånd spurt om det var i orden og alle svarte ja til dette. Det så ikke ut til at noen ble forstyrret eller påvirket av det under intervjuet. Jeg er også trent i bruk av kassettspiller, da mange av intervjuene jeg tidligere har gjort i jobbsammenheng (for Folkehelseinstituttet) er blitt tatt opp på kassettspiller.

*Validitet i forhold til bruk av telefon.* Som tidligere nevnt ble tre av intervjuene gjennomført per telefon. Telefonintervju som datainnsamlingsmetode kan både styrke og svekke validiteten og troverdigheten i en empirisk undersøkelse. Den tidligere nevnte Jacobsen (1993) hevder:

*"Mange mennesker taler bedre i en telefon end ansikt til ansikt." (s. 96)*

En måte å tolke dette på er at han mener telefonintervju kan styrke validiteten. Det å kunne konsentrere seg fullt og helt om innholdet i samtalen og ikke bli distraheret av det øyet måtte se, kan gjøre det lettere å snakke. Mange mennesker er for eksempel redd for å rødme, svette eller lignende når de snakker om emosjonelle temaer (ibid). På den andre siden kan det være personer som snakker bedre med hverandre "ansikt til ansikt" enn på telefon. Et

telefonintervju kan også svekke validiteten da informanten lettere kan ”jukse” eller komme med hvite løgner når han ikke blir sett. Kroppsspråket avslører ofte verbalspråket og kan følgelig understreke de verbale utsagnene eller forvirre dem. Befring (2002) nevner telefonintervju i sin bok ”Forskningsmetode, etikk og statistikk”:

*”Vi kan ellers vise til at metodologiske studier har konkludert med at telefonintervjuet fullt ut kan måle seg med andlet-til-andlet-intervjuet, både i validitet og i reliabilitet.” (s. 165)*

Uansett, det vil etter min mening være personavhengig hvorvidt et telefonintervju som datainnsamlingsmetode har en positiv eller negativ innvirkning på validiteten. Det vil være personavhengig i forhold til hvor komfortabel informanten og intervjueren er i forhold til henholdsvis et ”andlet-til-andlet-intervju” og et telefonintervju i den situasjonen intervjueren og informanten er i. Som tidligere nevnt i kapittelet om valg av datainnsamlingsmetode, har jeg erfaring med telefonintervju og jeg vurderer validiteten i min undersøkelse i forhold til telefonintervjuene for å være på lik linje med de andre intervjuene.

Gjennom kvalitative intervju vil man få tak i en persons egne tanker, i dette tilfellet om erfaringer og subjektive vurderinger av hvilken effekt arbeidet med selektiv mutisme har hatt. Dette har noen begrensninger. Jeg har ikke mulighet til å vurdere om informantens oppfatning stemmer med andres oppfatning, for eksempel eleven, foreldre og kollegaer. Videre har jeg ikke mulighet til å vurdere om det informantene sier er det de faktisk har gjort eller tenker å gjøre. Dette er en begrensning ved selvrapporterende forskning.

*Validitet i forhold til triangulering.* For å øke validiteten i kvalitativ forskning kan metodetriangulering være en strategi (Mathison, 1988). Triangulering innebærer at en forsker bruker mer enn en metode eller mer enn et perspektiv for å belyse et problemområde og svare på en problemstilling. Det dreier seg om å kontrollere slutninger trukket fra et sett av opplysninger ved innsamling av andre opplysninger (Holme & Solvang, 1996). Kvalitativ forskning med intervju som metode kan for eksempel kombineres med kvantitativ video observasjon. I min oppgave var formålet med metoden å skaffe empiriske data som kunne si noe om erfaringer fra arbeidet i skolen med elever som har selektiv mutisme. For å nå dette målet kunne det ha vært aktuelt å kombinere kvalitative intervju med observasjon av arbeid med elever med selektiv mutisme i skolen. Det kunne også vært nærliggende å triangulere med to ulike utvalg innenfor en kvalitativ forskningstilnærming, ved å sammenligne arbeid med elever som har selektiv mutisme med arbeid i forhold til elever med en annen type angst



---

problematikk eller elever med en utagerende problematikk. Teori om elever med angst kunne også vært relevant teori for min oppgave. Da prosessen med å få tak i flest mulig informanter som oppfylte utvalgsriteriet var svært tidkrevende, måtte jeg prioritere, og valget falt på en kvalitativ intervjuundersøkelse og en primær litteraturkilde (teori), SMR-manual (Johnson & Wintgens, 2001).

### 3.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten av måleinstrumentet for undersøkelsen, slik at andre ved å studere det samme vil komme frem til de samme resultatene hvis de bruker samme fremgangsmåte og metode (Gall, Borg & Gall, 1996).

For å heve reliabiliteten i oppgaven har jeg redegjort for valg og avgjørelser underveis. Jeg har forsøkt å beskrive alle trinn i forskningsprosessen. Det er likevel en utfordring i forhold til reliabilitet ved bruk av semistrukturert intervjuguide og semistrukturerte intervju, om man legger til grunn ”ekstern reliabilitet” (Kruuse, 1989). Med ”ekstern reliabilitet” menes at funnene ikke er automatisk reproduserbare i den forstand at en annen forsker kan komme frem til det samme. Da kvalitativ forskningstilnærming er en dynamisk prosess og kravene til intervjuteknikk og intervjukompetanse er avgjørende for hva en kommer frem til, vil jeg anta at en annen forsker har andre faglige og personlige kvaliteter som virker inn på intervjuene og analysen av dem, enn det jeg har. For å heve reliabiliteten har jeg derfor i metodedelen presentert hva jeg sa til informantene før intervjuet startet (figur 2, s. 33).

De elleve intervjuene er transkribert kort tid etter de fant sted og jeg brukte en diktafon hvor hastigheten kunne settes ned betraktelig. Bruk av diktafon førte til at jeg med stor sikkerhet har sitert informantene ordrett og at datamaterialet kan bekreftes gjennom dokumentasjon (opptakskassetter og transkriberte intervju).

*Reliabilitet og operasjonalisering av begrep.* I hovedoppgavens kapittel 1, punkt 1.3. har jeg operasjonalisert aktuelle begrep. Jeg har hovedsakelig valgt å beholde de engelske uttrykkene der jeg refererer til litteratur på engelsk. Dette har jeg gjort da det er et møysommelig arbeid å oversette slike faguttrykk presist, uten å presentere en større teoretisk ramme rundt begrepene. I fare for å ikke oversette presist nok, ser jeg på de engelske begrepene som mer pålitelige enn ”tilfeldige” norske oversettelser. Jeg ser likevel at et

nøyaktig arbeid med å oversette/utvikle norske begrep kunne vært med på å heve reliabiliteten i denne hovedoppgaven. Et eksempel på dette er at jeg i intervjuguiden bruker begrepet ”belønning”, mens når jeg refererer til SMR- manual bruker jeg begrepet ”behavioural strategies”.

Et annet krav til reliabilitet er at forskerens skjønn ikke må påvirke dataene. Jeg ønsket ikke å møte eleven med selektiv mutisme som det ble snakket om. På denne måten ville det være lettere å være objektiv og ikke komme med egne meninger under intervjuet eller i analyseprosessen. Det er likevel en fare for at min tolking av informantens utsagn kan bli subjektiv. Min egen forforståelse og kjennskap til feltet (kulturkompetanse) kan farge måten jeg tolker svarene på. Jeg har vært oppmerksom på dette både i intervjusituasjonen og analyseprosessen og tilstrebet en ”empatisk nøytralitet”. Vedeler (2000) skriver:

*”Dette krever nærhet, samtidig som forskeren også må være nøytral nok til å kunne reflektere over informasjonen han får. Forskeren skal være preget av empatisk nøytralitet.” (s. 35)*

Jeg har presentert en teoretisk ramme for oppgaven, hvor jeg redegjør for mitt teoretiske ståsted. Slik jeg tolker Jacobsen (1993) er dette viktig:

*”Det er en udbredt holdning [...] at man så objektivt som muligt skal referere fakta og ikke lade sin egen mening komme til syne. Til dette kan man si, at da meningen som regel alligevel kommer til syne, så er det en fordel, at afsenderen har et bevidst forhold til den. Og altså ikke narrer sig selv til at tro, at hun er objektiv.” (s. 93)*

Min intensjon om å være empatisk nøytral og det at jeg har beskrevet alle trinn i prosessen og redegjort for mitt teoretiske syn, er forhåpentligvis med på å høyne reliabiliteten i denne hovedoppgaven.

### 3.9.3 Generalisering

Ifølge Kvale (1997) handler generalisering om overførbarhet fra utvalg til populasjon. ”Analytisk generalisering” egner seg bra til kvalitative studier (Kvale, 1997). Dette involverer en begrunnet vurdering i forhold til i hvilken grad konklusjonene i min hovedoppgave kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen tilsvarende situasjon (ibid). ”Analytisk generalisering” må ifølge Kvale (ibid) baseres på ”assetorisk logikk”, ved at forskeren redegjør for sine metoder og tolkninger slik at leserne selv kan bedømme generaliseringens holdbarhet.

Det var en spredning i utvalget når det gjelder kjønn, alder, geografisk beliggenhet, omfang av erfaringer og faglig bakgrunn i min undersøkelse. På grunnlag av dette vil ikke konklusjonene kunne generaliseres til spesialpedagogers erfaringer som en gruppe generelt. Utvalget er sammensatt og det er skolerelaterte erfaringer som står i fokus, ikke spesialpedagogers erfaringer. Dette er gjort da jeg med utgangspunkt i mitt kjennskap til feltet mener at det gjenspeiler virkeligheten. Selektiv mutisme er en diagnose som berører fagpersoner både innen pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi, medisin og psykiatri. Generalisering av konklusjonene i min hovedoppgave vil derfor handle om skolerelaterte erfaringer fra en gruppe med sammensatt fagbakgrunn til en annen gruppe med sammensatt fagbakgrunn, det vil si virkeligheten (ideelt sett) slik den synes å være i Norge i dag.

Er utvalget representativt? I min undersøkelse endte jeg som tidligere nevnt opp med et utvalg på elleve informanter. Utvalget kan være skjevt (Vedeler, 2000) og dette kan svekke generaliserbarheten. Det var et frafall av aktuelle informanter. Under punkt 3.3.4 redegjør jeg for dette. Frafallet kan føre til at utvalget ikke er representativt for gruppen. Fire personer som oppfylte kriteriene for å være med takket nei av etiske hensyn. På grunn av taushetsplikten kunne de ikke forklare dette noe nærmere. Jeg vil anta at det her muligens vil være erfaringer som gjør at mitt utvalg på elleve personer blir skjevt i forhold til gruppen som helhet.

Et annet moment ved utvalget i min undersøkelse er at jeg lot det være opp til hvert enkelt PP- kontor/BUP å bestemme hvem som skulle være informant. Jeg hadde en ”bestilling” som gikk ut på at jeg ønsket å intervju den som hadde *mest erfaring* på temaet i forhold til *skolen*, uavhengig av om det var en spesialpedagog, lærer, psykolog, klinisk pedagog eller psykiater og uavhengig av om det var elevens kontaktperson eller ikke. I hvilken grad jeg har intervjuet de med *mest relevant erfaring* er vanskelig å vurdere.

Min undersøkelse og analyse viser en tydelig tendens. Da tendensen er så tydelig, vil det trolig øke sjansen for at konklusjonene fra en tilsvarende undersøkelse nasjonalt vil samsvare med min studie.

Ved å benytte en ”analytisk generalisering” mener jeg at det er grunn til å tro at mine konklusjoner har forholdsvis stor overføringsverdi av spørsmål nr 1: skolerelaterte erfaringer fra arbeid med selektiv mutisme og dermed også spørsmål nr. 2: samsvar mellom disse skolerelaterte erfaringene og råd og behandlingsprinsipper i SMR- manual.

### 3.10 Etiske betraktninger

For å innhente personopplysninger i en intervjuundersøkelse må man ha tillatelse fra Datatilsynet. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Oslo, og meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.<sup>15</sup> Jeg søkte NSD om tillatelse til å sette i gang med datainnsamlingen og fikk prosjektbeskrivelsen godkjent (vedlegg nr. 1 og nr. 2).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora fra NESH (1999) ble lagt til grunn for arbeidet.<sup>16</sup> Under punkt B; Om vern av personer, er det spesielt tre krav som er aktuelle i min hovedoppgave. Disse er; krav om samtykke fra berørte parter, krav om å unngå skade og smerte og krav om konfidensialitet. Jeg velger å ta utgangspunkt i Kvale (1997), da han berører de samme temaene, når han beskriver tre etiske forutsetninger for kvalitative intervju.

Kvale nevner først behovet for å ha samtykke fra informantene som skal intervjues. De kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen og få slettet informasjonen de har gitt. Videre skal informantene opplyses om hensikten med intervjuet, dets mål, innhold og form, samt hvordan det skal formidles videre. Jeg ivaretok disse kravene ved å sende ut samtykkeerklæring til foreldrene til elevene, hvor de måtte skrive under på at opplysninger om deres barn kunne gis (vedlegg nr. 5). Informantene gav muntlig samtykke i å være med i undersøkelsen. Da de gjorde det i en yrkessammenheng og ikke som privatpersoner, var det ut i fra min vurdering tilstrekkelig med muntlig samtykke. Informasjonsbrev om oppgaven ble sendt både til foreldrene og informantene (henholdsvis vedlegg nr. 3 og nr. 4).

Kvale (1997) trekker frem kravet om konfidensialitet. Konfidensialitet i min oppgave handler om anonymisering av elevene, familiene og informantene. Da det viser seg at fire aktuelle informanter sa nei takk til å være med i min undersøkelse av etiske hensyn, betyr det at selektiv mutisme er et fagområde hvor man må trå varsomt. I presentasjon av dataene (kapittel 4) blir de etiske utfordringene spesielt fremtredende. Den første etiske vurderingen jeg tok, var i forbindelse med valget mellom personsentrert og temasentrert tilnærming

---

<sup>15</sup> Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, avdeling Bergen, blir herved forkortet til NSD.

<sup>16</sup> NESH er forkortelse for Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

(Thagaard, 2002). Som tidligere nevnt valgte jeg å behandle og bearbeide dataene med utgangspunkt i en temasentrert tilnærming, da dette ville få fokuset vekk fra hver enkelt informant. Dersom intervjuene ville blitt presentert hver for seg, ville det bli vanskeligere å ivareta kravet om anonymisering.

Min intensjon er at informasjonen som blir gitt anonymiseres slik at ikke personer og steder kan gjenkjennes av andre enn dem selv. Jeg ønsker å være spesielt varsom med dette da det handler om en lavfrekvent gruppe. Da det er få som har diagnosen, er det relativt lett å avsløre hvem det snakkes om. Jeg har tatt ulike grep for å anonymisere slik at navn, kjønn, navn på steder, språk, nasjonalitet og navn på ulike dyreslag fortsatt beholder sin verdi. De nye navnene har dermed en viss likhet med de opprinnelige, samtidig som de ivaretar krav til anonymitet. Jeg bruker betegnelsen ”informant” eller ”han” om dem jeg har intervjuet. Hunkjønn brukes som fellesbetegnelse på alle elevene som det refereres til. I den grad jeg bruker navn på elever, er disse fiktive. Jeg spesifiserer verken stilling, arbeidsgiver eller utdanningsbakgrunn til informantene enkeltvis, kun som gruppe. I de tilfeller hvor informantene har referert til en 2. eller 3. linjetjeneste med spesifikt navn, er dette byttet ut med henholdsvis BUP eller statlig kompetansesenter.

Etter min mening er det vesentlig å ta med i vurderingen at elevene med selektiv mutisme en gang blir voksne, og muligens vil lese det som er publisert. Å lese en hovedoppgave om seg selv kan være både interessant og slitsomt, og jeg mener at disse elevene fortjener at man ordlegger seg med omtanke og respekt.

Den tredje etiske forutsetningen som Kvale (1997) trekker frem, er hvilke konsekvenser intervjuet får for dem som deltar. I min undersøkelse var det flere aktuelle personer som sa nei takk til å være med, fordi de ville være forsiktige nettopp i forhold til dette. De som ble med i undersøkelsen har imidlertid gitt uttrykk for at de ønsker å lese oppgaven når den blir ferdig og at de har hatt en positiv opplevelse av å være med. Som en informant skrev på e-mail etter et intervju; ”Det var kjekt å snakke med deg!” Jeg håper og tror at det ble opplevd som positivt å være i en situasjon hvor en fagperson var genuint interessert i hva de hadde å fortelle. Det er viktig for meg at informanten skal komme styrket ut av situasjonen, fordi det vil oppleves som etisk uforsvarlig å risikere å svekke den faglige selvtilliten til dem som faktisk har gjort et stykke arbeid på dette feltet.

En annen grunn til å være nøye med de etiske vurderingene er at jeg vurderer å publisere hovedoppgaven i en elektronisk utgave som blir tilgjengelig på Internett, i tillegg til en papirutgave. På denne måten vil oppgaven være relativt lett tilgjengelig. Det har hele tiden vært min intensjon at oppgavens innhold skal formidles til flest mulig personer, både faglærte, foreldre, studenter, organisasjoner og andre, i motsetning til en klausulbelagt hovedoppgave.

I behandlingen og bearbeidingen av rådata tok jeg også etiske hensyn. Intervjuene ble anonymisert med en gang når jeg transkriberte fra kassett til papir. Videre ble kassetten oppbevares i et låst skap, og kun intervjunummer blir koblet til intervjuene.

## 4. ERFARINGER FRA ARBEIDET MED ELEVENE

I dette kapittelet vil jeg presentere det empiriske datamaterialet fra min undersøkelse. Ifølge Hammersley og Atkinson (1998) er det nødvendig at problemstillingen i et forskningsprosjekt utvikles eller endres over tid. Det trenger ikke nødvendigvis være dramatiske endringer, men små justeringer som skjer underveis når man går nærmere inn i et felt.

*”Man er derfor ofte kommet langt i undersøkelsesprosessen før man oppdager hva forskningsprosjektet egentlig handler om.” (s. 234)*

Dette gjelder også for min hovedoppgave og har fått konsekvenser for presentasjonen av datamaterialet. De spørsmålene jeg hadde da jeg startet arbeidet med oppgaven, synes jeg i all hovedsak at jeg har fått svar på. Jeg endret imidlertid syn på hva som var interessant underveis. En del av datamaterialet blir derfor ikke brukt i oppgaven da jeg ikke lenger ser det som relevant for å svare på problemstillingen. Leseren vil heller ikke finne igjen alle spørsmålene fra intervjuguiden (vedlegg nr. 6).

Jeg har tidligere i metodekapittelet gjort greie for bruk av en temasentrert tilnærming i behandling og bearbeiding av rådata (Thagaard, 2002). Videre velger jeg også å ta utgangspunkt i denne temasentrerte tilnærmingen når jeg nå presenterer dataene.

### 4.1 Introduksjon av datamaterialet

En temasentrert måte å presentere datamaterialet på, kunne vært å følge de temaene som var satt opp i intervjuguiden. Etter at jeg hadde kategorisert dataene i NUD\*IST fant jeg ut at en annen struktur ville være mer fruktbar. Med utgangspunkt i dette har jeg derfor valgt ut seks hovedtemaer som hver tar for seg erfaringer fra arbeidet med elever med selektiv mutisme.

Enkelte sitater har klammeparenteser hvor jeg har satt inn mine egne tilføyelser. Dette har jeg gjort for å hjelpe leseren til lettere å finne meningen i sitatene. Det er i hovedsak det informantene sier som blir sitert fra intervjuet. Kun i enkelte tilfeller har jeg tatt med mine egne spørsmål eller kommentarer, der hvor jeg mener det er relevant for sammenhengen. Jeg har også benyttet meg av klammeparenteser med tre prikker i der jeg utelater tekst som ikke er relevant for det temaet som beskrives. De seks hovedtemaene er:

1. Kartlegging, tilpasset opplæring og organisering av spesialundervisning
2. Den første tale
3. Press, hva er det?
4. Kommunikasjon er målet, ikke tale
5. Avgjørende faktorer i forhold til fremskritt
6. Tiltak fra a- å

Jeg vil nedenfor presentere dataene i rekkefølgen som vist ovenfor.

## 4.2 Kartlegging, tilpasset opplæring og organisering av spesialundervisning

Informantene ble spurt om erfaringer med organiseringen av arbeidet med eleven (vedlegg nr. 6). I utgangspunktet var spørsmålene rundt dette temaet tenkt som bakgrunnsinformasjon. Jeg velger likevel å presentere dette, da det sier noe om rammen rundt informantenes arbeid.

### 4.2.1 Kartlegging

I alt spesialpedagogisk arbeid i skolen er kartlegging av elever viktig. Ressurser, både evnemessig, faglig og sosialt, og grad av selektiv mutisme blir i denne sammenhengen viktige stikkord. Hva sier så informantene om denne delen av arbeidet?

*Hvem kartlegger?* Intervjuene mine viser at det er i hovedsak skolene som har tatt initiativ til å henvise elevene til PPT, i samråd med familiene. Etter at PPT har kartlagt situasjonen, har de så henvist til BUP for videre utredning. Kun en informant forteller at PPT ikke foretok en kartlegging:

*”Skolen tok kontakt med PPT, men de ville ikke ha henne rett og slett. De var ikke interessert i å ta saken. De ba mor om å ta direkte kontakt med BUP [...] foreldrene og skolen hadde vel nesten stilt diagnosen allerede [...] og når mor bestiller dette hos PPT, så sier de at det her må du til BUP med [...]”*

I noen tilfeller er det familien selv som har tatt direkte kontakt med helsetjenesten for å få en sakkyndig utredning. I disse tilfellene er det leger som har utredet eleven og/eller henvist videre til BUP. BUP har så utredet eleven og deretter tatt kontakt med skole og PPT. Som en



konklusjon kan man si at informantene som gruppe har erfaringer med at både skolen, PPT og BUP er inne i bildet når det gjelder kartlegging av elevene.

*Hva slags kartlegging blir iverksatt?* Følgende tester og kartleggingsverktøy ble nevnt av informantene i datamaterialet; MR undersøkelse, legeundersøkelser, syn og hørselstester, forskjellige nevropsykologiske tester, ulike psykologiske tester, ulike observasjoner, logg, samtaler med foreldre og tverrfaglige samarbeidsmøter, leseopplæringsprogram, Leiter, Reynell og WISC- R.<sup>17</sup> En informant som var ansatt i BUP forteller følgende om WISC- R testen:

*"[...] så får jeg se på WISC profilen om jeg får lyst til å gå videre. Det jeg ser er at hun er veldig urolig, sånn at det kan godt være at jeg tar en CPT [...] det er en datatest i forhold til oppmerksomhetsvansker [...] altså hvis hun får utslag på 3. faktoren på WISC på den som måler fravær og distraherbarhet."*

En informant trekker frem observasjon som et kartleggingsverktøy:

*Informant: "[...] man må på en måte være veldig nøyaktig, altså man må ha en nøyaktig kartleggingsprosess først. Og jeg anbefaler lærerne å føre en logg, fordi når de tenker kartlegging så tenker de ofte skolekartleggingsprogrammer, det er ikke det, det er helt tette observasjoner av hva eleven holder på med, hva det får til og ikke får til, når blir det hemmet, når begynner det å bruke viskelæret mye, og når slipper det seg mer løs?"*

*Intervjuer: "Så det å være observant på en måte?"*

*Informant: "Veldig! Og skriv det ned, ellers så forsvinner det! Det tenker jeg er tiltak nummer en, å tilpasse med utfordringer, det er viktig."*

Informanten ovenfor viser hvordan man kan kombinere bruk av logg og observasjon i arbeidet med å kartlegge eleven. Bortsett fra denne informanten er det ikke mye fokus på bruk av observasjon blant de øvrige informantene. Hvordan logg og leseopplæringsprogram kan brukes i forbindelse med kartlegging, kommer jeg nærmere tilbake til under punkt 4.7 "Tiltak fra a- å". Erfaringer med bruk av testene og kartleggingsverktøy blir forøvrig lite beskrevet i intervjuene.

*Hvor vanlig er grundig kartlegging?* Noen informanter forteller at elevene ikke er kartlagt, noen holder på med det eller skal straks begynne, mens andre er ferdige. Det kan se ut som

---

<sup>17</sup> MR er forkortelse for Magnetisk Resonans.

om det er et ønske fra de fleste informantene om at BUP foretar en grundig utredning. Spesielt når det gjelder å vurdere tiltak i familien er dette et ønske:

*”Med en gang du kommer inn på det som har med individuell helhetlig oppfølging av barnet, altså hele dette barnets velvære og psykiske velvære, ikke sant, og hva skal jeg si, mer sånn psykiatriske implikasjoner av symptomene og den familieproblematikken [...] så tenker jeg, det kan jo være det ene eller det andre, ikke sant [...] og da tenker jeg at det er et BUP- område.”*

Det fremkommer av datamaterialet at kartleggingen av elevene med selektiv mutisme ofte er mangelfull og det er veldig varierende hvorvidt elevene er kartlagt og utredet.

*Hva viser resultatene av kartleggingen?* Alle elevene som blir beskrevet i denne hovedoppgaven har fått diagnosen selektiv mutisme.<sup>18</sup> Fire av elevene fikk diagnosen i løpet av tiden i barnehagen, fire fikk diagnosen i løpet av småskoletrinnet (1. til 4. klasse) og to fikk diagnosen mens de gikk på mellomtrinnet (5. til 7. klasse).

Enkelte informanter opplyste at elevene er blitt kartlagt, men at man ikke fant noe ”galt” (informantens ord), bortsett fra det at de har selektiv mutisme. En informant sier det slik:

*”Hun er vel kartlagt, ja. De har jo funnet ut at hun er ja, ”vanlig”[...] Nei, det er ikke noe feil sånn utviklingsmessig.”*

Andre informanter opplyser at de i utredningen har funnet forskjellige funksjonsvansker, såkalte ”soft signs”.<sup>19</sup> Ett par elever har ifølge informantene en veldig sammensatt problematikk, med forskjellige belastninger i familien. En informant forteller at de har funnet grunn til mistanke om omsorgsvikt og barnevernet er koblet inn. Av hensyn til elevenes og familienes rett til å være anonyme, ønsker jeg ikke å presentere konkrete resultater fra de ulike kartleggingene av disse elevene. En annen informant understreker at hans erfaring sier at det er ”nydelige familier” (informantens ord) og at de ikke har funnet noen problemer som er relatert til familiene.

---

<sup>18</sup> Bortsett fra en elev som nylig var henvist til PPT. Informanten mente derimot at eleven oppfylte kriteriene og at det kun var et tidsspørsmål før hun ville få diagnosen rent formelt.

<sup>19</sup> Uttrykk fra medisin, brukes om små nevrologiske utslag som kan påvises i psykiatriske legeundersøkelser.

Over halvparten av informantene refererer til elever som viser spesielt gode evner. Ofte blir de omtalt som ”den flinkeste i klassen”. Videre blir betegnelsen ”en normalt utrustet elev” og ”en vanlig flink elev” og ”en gjennomsnittselev” brukt.

Ett par av informantene gir uttrykk for at de ikke synes det har vært noe problem med eleven på skolen i og med at hun er faglig sterk:

*”Det er ingen som har vært noe særlig bekymret for det, i og med at man ser at faglige prestasjoner jevnt over er veldig gode, så har man ikke begynt å alarmere noe særlig. Ingen har spurt meg ”Hva er det nå?” [...] så har det stort sett gått rimelig greit tenker jeg.”*

Videre uttaler en annen informant om en elev som ikke snakker med noen på skolen at:

*”Hun er jo på en måte ikke, hun er jo ikke noen faglig svak elev.”*

Det kan virke som om begrepet ”faglig sterk” for mange informanter ikke omfatter muntlig aktivitet som høytlesing og gruppesamarbeid. De refererer til skriftlige resultater i matematikk, skriving og utføring av hjemmelekser. Det kan synes å være slik at det fagspesifikke blir vektlagt fremfor den generelle delen av L- 97 som handler om sosial kompetanse. Her er det riktignok variasjon i datamaterialet, men jeg mener likevel at dette er en tendens.

*Komplikasjoner med å kartlegge.* Flere informanter påpeker at det kan være en utfordring å få til den nødvendige kartleggingen:

*”Men det vil jeg si sånn, at det er barn som generelt er vanskelig bare ut fra det skriftlige de gjør på skolen, å være trygg på deres faglige kapasitet, synes jeg. Så synes jeg det ser ut som skolen strever med kartleggingen av disse elevene. Og det betyr at, eh, når du kommer til tiltak så sier jeg at du må ha en form for kartlegging i bunn, og det er kanskje tiltak nummer en, det blir å tilpasse de faglige utfordringene veldig godt [...] Og da blir det selvfølgelig opp til hva man finner da, hva man legger opp til på hvilket nivå.”*

Den samme informanten trekker i den forbindelse frem betegnelsen ”viskelærbarbarn”:

*”[...] elevene har ofte en vegring for å vise frem hvem de er og hva de kan. Det er ikke bare begrenset til det å snakke. Dette er ”viskelærbarbarn”. Det er min erfaring. Det er de som skriver sakte og smått, og så visker de fort ut igjen det lille de har skrevet. Jeg kaller dem ”viskelærbarbarn”. De finnes i alle kategorier.”*

Han mener å ha opplevd at elever med selektiv mutisme kan høre til denne gruppen og at det har vært vanskelig å kartlegge elevenes styrker og svakheter.

#### 4.2.2 Tilpasset opplæring

Ett av spørsmålene i intervjuguiden handler om organisering av arbeidet. I den forbindelse forteller noen informanter om tilpasset opplæring.

*Behov for tilpasset opplæring?* En informant presiserer at:

*”Dette er så til de grader et individuelt justeringsarbeid.”*

Han har erfaring med at denne elevgruppen må behandles individuelt. Videre utdyper han dette med å presentere en metafor:

*”Ja, altså elever som blir overvurdert er et kjempeproblem, elever som får for store utfordringer, dag etter dag blir [de] bedt om å hoppe over en list på en meter og 20 cm. Når kapasiteten deres ligger på 70 cm. Det er helt forferdelig, de stanger hele tiden. Det er nesten det vanligste problemet vi har, synes jeg. Hvis du strever så har du primært en faglig vanske ikke sant, eller så har du ett eller annet som gjør at livet blir litt bratt for deg og du kan ikke kjøre for fullt [...] Og jeg bruker det der, det er jo veldig rigid det her altså, jeg skjønner at det er det, men jeg bruker nå det høydehoppet,[...] så er det nå en gang sånn at du må trene deg opp for å nå høyden, så man må vurdere hvor man skal legge lista, så at man ikke river hele tiden.”*

Datamaterialet viser at mange av informantene er opptatt av tilpasset opplæring i forhold til elevene. En av dem uttrykker det slik:

*”De trenger absolutt både spesiell tilrettelegging og behandling. Det er jo, det tenker jeg at de trenger. Begge deler. De har behov for tilpassing. Og individuell tilrettelegging, [...] både faglig og sosialt, på alle områder av læreplanen.”*

*Hvordan tilpasses opplæringen?* Om organiseringen og innholdet av den tilpassede opplæringen sier en informant:

*”Når vi har store prosjekter, hva gjør hun da, jo da lager hun veggavis, ikke sant. Hun velger jo den tause vei hele tiden. Men det er ikke sagt at hun ikke gjør oppgaven, og når det skrives stiler og oppgaver blir det helt naturlig at læreren tar hennes bok og leser høyt for klassen [...] Lærerne har kommet frem til en form hvor hun er der uten sitt språk.”*

En annen informant forteller:

*”En må samtidig ta hensyn til dem på den måten at en i klasserommet, for eksempel når man skal ha ulike leker og oppgaver, gjøre slik at hun også kan være med. Men samtidig behandle dem på lik linje som andre. En må legge, hun er jo faglig flink så jeg har ikke trengt å gjøre så mye av det, men jeg tror at en må gjøre ting som eleven liker for å få henne til å snakke.”*

Videre uttaler en annen informant:

*”Vi har i all hovedsak satt henne på lik linje med alle andre. Vi ser jo fremdeles at hun er mer aktiv og tar mer initiativ i liten gruppe, fremdeles. I type, hva heter det igjen, type tilvalgsfag når vi har mindre grupper så er hun mer aktiv selv. I større gruppe så må en fremdeles prøve å involvere henne da, fra lærerens side.”*

Det fremkommer av intervjuene at mange er opptatt av å behandle eleven på lik linje med andre, samtidig som de forsøker å tilpasse. Generelt kan det se ut som om informantene har erfaring med at tilpasset opplæring er en naturlig del av hverdagen. De fleste tar hensyn til eleven i planleggingen når de lager et opplegg for klassen. Et flertall uttaler at eleven trives på skolen, at hun blir tatt hensyn til av både elever og lærere, og at det fungerer ganske bra i klasserommet.

#### 4.2.3 Organisering av spesialundervisning

*Omfang.* Tabellen nedenfor viser hvor mange av elevene som er tildelt T- timer, IOP og spesialpedagogisk oppfølging.

*Tabell 2: Omfang*

INFORMANT NR:	ANTALL T-TIMER:	IOP:	SPESIALPEDAGOG:
1	To timer per uke. Hadde fem timer per uke de første årene.	Ja	Ja
2	Fem timer per uke.	Ja	Ja
3	Har variert, mellom seks og åtte timer per uke de første årene. I år har hun full dekning, enten av assistent eller spesialpedagog.	Ja	Ja. I tillegg har hun assistent.
4	Ingen timer.	Nei	Nei
5 <sup>20</sup>	Har T- timer, oppgir ikke hvor mange.	Ja	Er ikke oppgitt.

<sup>20</sup> Denne informanten uttaler seg på generelt grunnlag med erfaring fra arbeidet med flere elever.

6	Ingen timer.	Nei	Nei
7	Tre timer per uke.	Ja	Ja. Eleven har i tillegg morsmåslærer i 50 % stilling.
8	Ingen timer.	Nei. Skolen skriverlogg.	Nei
9	Ingen timer.	Nei, ikke foreløpig.	Nei. Generell styrking av 1. og 2. klasse på denne skolen. Eleven har NOA-undervisning. <sup>21</sup>
10	Ingen timer.	Nei	Nei. Eleven har hatt morsmåslærer i 2. til 4. klasse, to timer per uke.
11	Ingen timer.	Nei	Nei

Det fremgår av tabellen at seks elever ikke har T- timer, mens fem elever har det. Med andre ord er det et knapt mindretall som er tildelt T- timer. Den eleven som ifølge tabellen (tabell 2) har flest T- timer, mellom seks til åtte timer per uke, har en annen diagnose i tillegg til selektiv mutisme. Det er grunn til å tro at dette er noe av årsaken til at hun har et relativt høyt antall T- timer.

*Behov for T- timer?* En informant er opptatt av T- timer som en symbolhandling. Han sier:

*”Og jeg må jo si det at i forhold til den dramatikken som ligger i problemet her, det er jo en innagerende problematikk, så er det klart at det jeg vil kanskje tenke er at T-timer vil være en viktig ting for å sikre dem. Det kan man tenke. For å understreke på en måte behovet. På noen steder er det jo nesten slik at det er en symbolhandling når man tilbyr de T- timene. Men i utgangspunktet skal de jo ha den tilpassingen de har krav på ut i fra behov, ikke sant? [ ...] de kan bli litt mer sikret, både i praksis, men også som en symbolsk ting. Denne eleven her må dere ta vare på, ikke sant. Kan man på en måte kommunisere med det.”*

Videre trekker denne informanten frem opplæringsloven (2002):

---

<sup>21</sup> NOA-undervisning er forkortelse for ”Norsk som andre språk”.

*”Ja, det varierer på hvilken grad skolen føler at, du kan si, at de klarer å tilpasse [...] så er det noen som vil betrakte det som en mindre forpliktende paragraf enn enkeltvedtakene, det høres helt sprøtt ut, men noen kan oppleve den eller den paragrafen mindre forpliktende [...]det er akkurat som om de elevene som ikke har det gjennom enkeltvedtak på noen skoler, i noe større grad kan bli litt sånn kasteballer, og for å sikre oss at tilpassingen faktisk kommer, for det er jo ikke bare snakk om timer, så vil vi tenke at vi sikrer det med et enkeltvedtak. Det er litt beklagelig, men sånn er det [...] det handler litt om skolekultur og skolens innstilling til plikten å tilpasse vil jeg si.”*

Til slutt konkluderer han på følgende måte om behovet for T- timer:

*”Ellers når det gjelder det med T- timer, så kan man jo si det sånn rent juridisk at hvis man gjennom ordinære tilpassingstiltak ikke får et forsvarlig opplæringstilbud så skal man ha T- timer. Det er jo kriterier etter loven, og da vil jeg i praksis tenke at disse elevene har behov for det. Det vil jeg tro, det vil jeg tenke.”*

Til tross for at denne informanten er klar, mener et flertall av informantene at elevene ikke har behov for T- timer dersom de er faglig sterke. Det kan med andre ord synes som om T- timer er forbundet med faglig svake elever, og ikke sosial kompetanse eller tiltak rettet mot det å ha selektiv mutisme.

*Behov for spesialundervisning?* Dersom en elev har behov for spesialundervisning, har hun krav på T- timer og en IOP, ifølge opplæringsloven (2002). Tabellen ovenfor (tabell 2) viser at elever som ikke har T- timer, heller ikke har IOP. Fem elever har IOP og seks elever har det ikke. En informant påpeker at det kan være nødvendig med individuelle planer og å synliggjøre mål og delmål skriftlig. Han mener at dette er noe skolen bør gjøre for å sikre en tilpasset opplæring, *uavhengig* av om man er pålagt å skrive IOP etter opplæringsloven § 5 eller ikke. Tabell 2 viser at de elevene som har T- timer også har spesialpedagogisk oppfølging, det vil si et mindretall av elevene i min undersøkelse. Tabellen viser videre at alle de elevene som er tospråklige blir fulgt opp i form av NOA-undervisning eller morsmålsopplæring.

### 4.3 Den første tale

Den første fasen i arbeidet starter med at kontakt etableres mellom elev og kontaktperson, og fasen varer frem til eleven snakker for første gang på skolen. Johnson og Wintgens (2001) bruker betegnelsen ”Eliciting speech for the first time” om denne fasen i arbeidet. I min presentasjon av datamaterialet velger jeg å kalle denne fasen for ”den første tale”. Dette valget har jeg tatt fordi betegnelsen ”den første tale” kun beskriver et fenomen, mens

betegnelsen "Eliciting speech for the first time" beskriver et systematisk arbeid med å få frem tale.

Beskrivelser av erfaringer med "den første tale" kan gi oss viktig informasjon. Etter min definisjon inkluderer den første tale alt fra ett-ordsytringer til hele setninger. Det eneste kravet er at det er verbale utsagn og at det skjer på skolen. Hvissing kvalifiserer også som tale i denne sammenheng, da det er verbalkommunikasjon.

Jeg skal nå presentere det informantene fortalte om sine erfaringer fra denne fasen.

#### 4.3.1 Med hvem og hvordan snakker eleven?

De fleste elevene som blir omtalt i min undersøkelse har begynt å snakke med sin kontaktperson på skolen. Det er kun to elever som ikke gjør det. Den ene av disse to elevene snakker ikke med noen på skolen i det hele tatt, verken med voksne eller barn, i klasserommet eller utenfor. Den andre eleven snakker med morsmåslæreren sin. Om denne eleven forteller informanten:

*"Ja, de [morsmåslæreren og eleven] fikk kontakt, men hun kjente disse folkene fra før fra fritiden. Og de første to årene, det var en mann og han var veldig flink med henne [...] da var de litt for seg selv og fikk litt tid sammen, og hun prata med ham både på norsk og kurdisk. Men hun prata ikke i klassen. Vi prøvde jo å få til det."*

Av de elevene som har begynt å snakke er det en variasjon i hvem de snakker med og hvor mye de snakker. En elev snakker kun med kontaktpersonen og jentene i klassen. En elev snakker med både voksne og barn i klassen, men riktignok kun med ett-ordsytringer. Når hun er alene med kontaktpersonen utenfor klasserommet, bruker hun setninger med to og tre ord.

En informant forteller at eleven kan komme etter timen og snakke med ham, men aldri i klasesammenheng. Den gangen han overtok klassen hadde eleven en spesiell teknikk:

*"[...] sine venninner, spesielt en i klassen [...] ble brukt som snakkerør. Alt det som hun skulle svare på, gjorde venninnen. Jeg fikk henne til å si "ja" høyt en gang. Det var omtrent det."*

Informantene forteller også om andre mestringsteknikker blant annet noe som blir betegnet som "å få stemmen". Informanten forklarer fenomenet på følgende måte:



*"[...] så lenge hun får beskjed via 3. person om at hun skal snakke, så snakker hun [...] hun er spesiell på den måten at når hun møter nye mennesker, en vikar for eksempel, så er hun taus. Men da er det nok at rektor for eksempel kommer bort og sier til den vikaren at "Nå skal Hannah snakke med deg." Og da snakker hun, og da er det gjort. Så når hun får på en måte litt autoritet via en hun kjenner, så tør hun."*

Ifølge denne informanten snakker eleven med alle, både voksne og barn, kjente og ukjente, så lenge hun "får stemmen". Om hvordan dette fungerer, sier informanten følgende:

*"[...] fungerer bra bare alle blir gjort oppmerksomme på det og husker på det i farten. Så har de en mestringsstrategi som er gangbar. Og hvorvidt de da skal gjøre noe mer, det vet jeg ikke. Så det er jo bare å huske på det når hun står i pølsekø på skoletur eller står i en fremmed kiosk og ikke tør å bestille den pølsa. For da var det ikke læreren som var der og gav henne de viktige ordene [...] Det er en slags start, en fyrstikk eller hva, hvilket bilde vi kan ha på det. Men det er noe man må forløse for henne og da er hun i gang. Og da sier foreldrene at hvis hun da har startet eller fått stemmen, så vil det da vare for alltid, så sant hun ikke glemmer vedkommende. Så hun har litt av et system å holde orden på."*

Eksempelene ovenfor viser at noen av informantene har erfaring med at bruk av mestrings-teknikker fungerer bra for eleven.

#### 4.3.2 Hvor lang tid tok det?

I min undersøkelse er det kun én elev som snakker med alle på skolen. Dette er den eldste eleven som beskrives i datamaterialet. Ifølge informanten snakker eleven fortsatt relativt lite på skolen, men ikke mindre enn mange andre elever i klassen. Hun gjør det bra i prosjektarbeid og har fått gode karakterer i muntlig på ungdomstrinnet.

Nedenfor følger en tabell som illustrerer det jeg til nå har presentert av datamaterialet vedrørende hvem elevene snakker med på skolen. I tillegg viser tabellen hvor lang tid det tok før elevene snakket for første gang på skolen.

*Tabell 3: Tid*

Informant nr.	1	2	3	4	6	7	8	9	10	11
Tid: <sup>22</sup>	Ett og et halvt år.	To mnd.	To mnd.		Ikke oppgitt.	To mnd.	Ikke oppgitt.	To mnd.	Ikke oppgitt.	Ikke oppgitt.

Snakker med alle:			•				•	•		•
							Hvis hun får stemmen.	Kun ett-ordsytringer.		
Snakker med kontaktpersonen utenfor klasserommet:	•	•			•	•		•	To- og tre-ordsytringer.	
Snakker kun med morsmåslærer:									•	
Snakker med jentene i klassen:	•				•					
					Bruker jentene som snakkerør.					
Snakker ikke med noen i klasserommet:				•	•	•			•	

Tabellen viser at fem elever begynte å snakke etter ca. to måneder på skolen. En elev snakket etter tre- fire uker, mens en annen først begynte å snakke etter ett og et halvt år. En informant sa at det tok ”lang tid” før eleven begynte å snakke, men spesifiserer ikke hvor lenge. Jeg presiserer at det er snakk om ”den første tale”, og ikke nødvendigvis fri tale med lange setninger. Den eleven som per i dag snakker med alle på skolen, som jeg refererte til ovenfor, var taus i klasserommet de første seks årene på skolen. I den perioden snakket hun kun med læreren utenfor klasserommet.

Som tidligere nevnt er det to elever som fortsatt er tause på skolen. Den ene av disse elevene flyttet til ny skole ca. ti måneder før jeg foretok intervjuet. Den andre eleven har gått i samme klasse i fem år.

#### 4.3.3 Hva sa eleven den første gangen?

Flertallet av informantene forteller ikke direkte hva elevene sa den første gangen de snakket på skolen. Det finnes likevel noen eksempler fra intervjuene som beskriver dette. En informant fremstiller det slik:

*”[...] første ordet hun sa var nei. Og da sier jeg sånn i en av de timene vi hadde, vi hadde stort sett spilt det samme spillet og tegnet og jeg hadde pratet og jeg fikk null respons. Jeg satt og snakket til veggen. Og så sa jeg: Grønt som himmelen! Og så sa hun: Nei! [...] Det var der vi startet.”*

En annen informant forteller:

*”Det som gjorde utslaget for at hun begynte å snakke med meg var at hun skulle få velge mellom to stykker som skulle få være med ut. Og så forlangte jeg et svar på en måte fra henne. Så hvisket hun meg det inn i øret.”*

En tredje informant forteller:

*”Da satt hun med en bok og den var full av detaljer og en liten elg hadde gjemt seg på hvert bilde gjennom hele boken. Og da sitter hun med denne boken hver dag og hun på fanget mitt og jeg spør: Hvor er elgen? Og hun peker [...] Og hun elsket denne boken! Så når den, la oss si dag fem, med samme bok, så slutter jeg å spørre hvor er elgen. Og da dirrer hun liksom av forventninger at denne seksjonen skal begynne, at hun sier: Hvor er elgen? Og så enkelt var det, sånn begynte det. Og da var det på en måte gjort.”*

En informant spilte spill med eleven første gang hun snakket og tilrettela på den måten for tale. Informanten beskriver situasjonen slik:

*”Jeg forberedte henne [...] og spurte om hun [eleven] trodde det ville være noe: Nei, hun visste ikke helt da. Det var vel litt negativt, men jeg tok det opp flere ganger, så jeg forberedte henne godt. Jeg hadde bestemt en dag, du og jeg skal spille et spill. Jeg hadde valgt et spill, så hun var godt forberedt på det.”*

På mitt oppfølgingsspørsmål om det var noe som utløste talen, sier denne informanten videre:

*”Ja, altså det var når vi leste og jeg spurte et spørsmål om teksten. Da spør jeg alltid, jeg prøver i alle fall, det er ikke alltid like enkelt, å spørre spørsmål som ikke kan besvares med ja og nei, og da var det at hun da sa to ord i sammenheng, og så da tre ord, på et svar da, om teksten vi leste.”*

Noen av informantene gav uttrykk for at det øyeblikket elevene snakket for første gang på skolen var et stort øyeblikk. De gir uttrykk for at de selv opplevde situasjonen som veldig positiv. Uttrykk som ”den store D- dagen”, ”gjennombrudd” og at de ”jublet inne i seg” blir brukt.

#### 4.3.4 Hvordan var situasjonen?

Jeg har undersøkt nærmere om det er noen fellestrekk ved de situasjonene som er beskrevet i forbindelse med ”den første tale”. Dette er hovedtrekkene jeg fant:

1. Eleven er i en situasjon som oppleves trygt av eleven selv.
2. Den voksne tar initiativ til hva som skal skje.

3. Den voksne inviterer eleven til en kommunikasjon om noe som han på forhånd vet vil fange elevens interesse.
4. Humor er ofte inne i bildet.

Jeg vil nedenfor beskrive de fire hovedtrekkene nærmere.

*Ang. punkt 1: hvor situasjon oppleves trygt.* De situasjonene som beskrives av informantene synes å være trygge for elevene. Både omgivelsene og kontaktpersonene er kjente. Alle de elleve informantene sier at trygghet og forutsigbarhet er noe de legger vekt på i sitt arbeid. Det varierer noe i forhold til hvor de befant seg rent fysisk. Noen av informantene har benyttet seg av å ta med eleven ut av klasserommet. En informant sier at han og eleven var i klasserommet den første tiden for å bli kjent, og at han deretter tok henne med ut av klasserommet av og til:

*"Og så har jeg økt på etter hvert sånn som hun selv ønsket."*

Som beskrevet ovenfor (på side 66) brukte en informant mye tid på å forberede eleven på hva som skulle skje. Dette kan tyde på at informanten ønsket å gjøre det forutsigbart for eleven, noe som kan bidra til at eleven føler seg trygg. Et annet tendens som er tydelig i datamaterialet er at eleven og kontaktpersonen gjentar aktiviteter etter et fast mønster, slik at de etablerer en fast rutine for hva og hvordan de gjør aktiviteter når de er sammen:

*"Jeg følte at jeg måtte ha veldig faste rammer, veldig trygge rammer, forutsigbare rammer. Alle disse tingene måtte være i forhold til hennes behov. I det hele tatt se at hun trivdes og se at hun syntes at det var bekvemt, liksom."*

*Ang. punkt 2: hvor den voksne tar initiativ.* En gjennomgang av datamaterialet viser at det er den voksne som tar initiativ til en verbal dialog. Dette initiativet kan se ut til å være en avgjørende faktor. En av informantene sier det slik:

*"[...] men du må strekke ut hånden først."*

*Ang. punkt 3: hvor aktiviteten fanger elevens interesse.* Intervjuene jeg har foretatt viser at det kan synes å være av betydning for prosessen at informanten og eleven først er blitt litt kjent med hverandre. Informantene har prøvd seg frem i forhold til hva elevene er interessert i. En informant sier:

*"Jeg tror at en må gjøre ting som eleven liker for å få henne til å snakke. Det er viktig. Når en gjør ting en liker og en har hatt det kjekt."*

En annen informant forteller om et barn som liker å spille spill. Han valgte derfor å benytte seg av dette i arbeidet med eleven. Han beskriver eleven på følgende måte:

*"[...] hun valgte [et spill] selv ved å peke. Og så fant jeg ut at hun kan jo umulig være, det kan ikke være noe feil med intelligensen. For når jeg da spilte spill og hun oppdaget at hun var på vei til å tape, så jukset hun som en ravn! Og sjenerte barn jukser ikke."*

Selv om denne eleven gjorde noe hun var interessert i bød det likevel på en ekstra utfordring å få frem tale. Ifølge informanten var eleven så intelligent at hun hele tiden fant på alternative løsninger på spesialpedagogens oppgaver. Historien om kålmarken er et godt eksempel på dette:

*"Inn i mellom dette her så hadde jeg et sånt eple, som man kunne snakke med. Et batteridrevet, fint eple [...] og når du snakket med dette eple så kom det en grønn fin kålmark opp. Og jeg satt og snakket med dette eplet da og marken kom opp og når den var helt oppe så kom den ned igjen. Hun var så lur at hun fant ut at hvis hun blåste hardt nok så gikk kålmarken opp likevel! Så lur var hun [...] Så da har jo hun gjennomskuet det, alt sånn tok hun. Så det var hardt mot hardt, du gjør sånn ellers så blir det en konsekvens."*

Som eksemplet ovenfor viser medfører det å benyttet seg av aktiviteter som eleven er interessert i *ikke alltid* til et steg i riktig retning.

Elevene hadde ulike interesser som informantene tok utgangspunkt i når de arbeidet med dem. Interesser som ble nevnt var å tegne, bli lest for, bade i svømmebasseng, lage mat og å spille kortspill, dataspill og ulike terningspill.

*Ang. punkt 4: hvor humor er inne i bildet.* Flere av situasjonene som blir beskrevet i mitt datamateriale inneholder mye latter og glede. På samme måte som med elevens interesser, ser det ut til at det er viktig at det er en type humor som passer til eleven. De eksemplene jeg har vist til under punkt 4.3.3, beskriver voksne som bruker humor som eleven skjønner og liker, de koder seg inn på elevene.

*Oppsummering.* Et fellestrekk for de situasjonene hvor elevene i min undersøkelse har begynt å snakke på skolen, er at de inneholder alle de fire punktene jeg nå har presentert. Jeg vil påstå at situasjonene inneholder det man kan kalle en god kommunikasjon. I Pedagogisk-psykologisk ordbok (1998) blir kommunikasjon definert på følgende måte:

*"En kontakt, interaksjon, overføring av meddelelser; en prosess der et system påvirker et annet system." (s. 102)*

En god kommunikasjon vil jeg i denne sammenhengen se på som en verbal eller nonverbal kontakt mellom to parter, hvor begge har glede av og ønske om å kommunisere.

En av informantene er spesielt opptatt av kommunikasjon. Han sier:

*”Det er viktig å gi elevene mulighetene til å kommunisere [...] viktig å opprettholde en motivasjon for å kommunisere[...] altså opprettholde det behovet eleven har for å kommunisere.”*

Han trekker frem tre begreper; ”kommunikasjonsmuligheter”, ”kommunikasjonsbehov” og ”motivasjon for å kommunisere”. Om ”kommunikasjonsmuligheter” sier han:

*”De voksne må jo i utgangspunktet vise seg interessert i å høre. Og når jeg sier det, så er det på basis av erfaring, en voksen som føler seg avvist, en voksen som føler seg forferdelig redd for [...] at hvis du tar i dem så går de i stykker. Og det betyr at læreren kan, og det er kjempeforståelig, og kanskje det mest naturlige, det er jo bare å trekke seg unna [...] snu ryggen til [...] Altså vise seg frem som en person som det er aktuelt å kommunisere til og som det går an å snakke til. Læreren må vise seg frem som en person som det er trygt å kommunisere til. Og dette går da på lærerens holdninger, eh, og lærerens trygghet. Den er veldig aktuell å jobbe med.”*

Om ”kommunikasjonsbehov” sier denne informanten at det er viktig å opprettholde det naturlige behovet eleven har for å kommunisere. Behov for å kommunisere kommer jeg tilbake til under punkt 4.5 ”Kommunikasjon er målet, ikke tale”. Om ”motivasjon for å kommunisere” sier han at man skal tenke at ”dette barnet skal ha lyst til å kommunisere med deg”. Motivasjon er også et tema som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven, under punkt 4.6 ”Avgjørende faktorer”. Denne informantens syn på arbeidet med kommunikasjon støtter opp under de fire hovedtrekkene jeg har pekt på i dette punktet om ”den første tale”.

Videre er det enda et fellestrekk ved situasjonene rundt den første tale som jeg ikke har kommet inn på ennå. Jeg synes det er interessant å merke seg at situasjonene som informantene beskriver inneholder noe som kan minne om et mildt press. Jeg ønsker derfor å se på hvilke erfaringer informantene i min undersøkelse har om det å presse sine elever til det å snakke.

#### 4.4 Press, hva er det?

Jeg vil nå presentere utsagn fra datamaterialet som handler om press og forsøke å finne ut av hva informantene legger i begrepet ”å presse”, samt hvilken erfaring de har med dette.

---

I Pedagogisk- psykologisk ordbok (1998) blir begrepet press definert slik:

*”Fremmende eller hemmende effekt som en påvirkningssituasjon utøver eller kan tenkes å utøve på organismen.”(s. 149)*

Jeg velger å legge denne definisjonen til grunn i min hovedoppgave. Jeg anser da kontaktpersonen som den som styrer påvirkningen og eleven som den som blir påvirket. Videre legger jeg til grunn at begrepet press må oppfattes i forhold til hvilken effekt det har på en person, og at denne effekten enten kan være fremmende eller hemmende.

Da jeg startet arbeidet med å sortere datamaterialet, så jeg at begrepet ”press” ble hyppig nevnt. Som oftest dukket det opp under spørsmålet ”Kan du si noe om elevens påvirkning i forhold til tempo og intensitet i arbeidet?”, men det ble også nevnt på informantens eget initiativ ellers under intervjuet (vedlegg nr. 6).

I mitt datamateriale fant jeg følgende seks utsagn om begrepet ”press”:

- ”mild press”
- ”sånn negativt press”
- ”å stille krav”
- ”en skal for all del ikke presse”
- ”belønningen er på en måte presset”
- ”pacing and leading”

Jeg vil nedenfor gå nærmere inn på de seks ulike utsagnene.

*Utsagn om mildt press.* I datamaterialet viser informanten ofte til ”mildt press” som en nonverbal kommunikasjon. Eksempler på dette er å be eleven om å nikke eller riste på hodet, gå frem på tavlen og skrive svar. Hvissing og enstavellesord blir også nevnt. Som tidligere nevnt under punkt 4.3 ”Den første tale” inneholdt noen av disse situasjonene et mildt press. I eksempelet om jenta som hvasket navnet (på den eleven hun ønsket å ha med seg) i øret til læreren, sier informanten at han ”forlangte et svar på en måte” (informantens ord). Han presset henne til å kommunisere, men ikke nødvendigvis på en verbal kommunikasjon. I intervjuet beskriver informanten det slik:

*Intervjuer: ” Så det var en mild form for press på en måte da?”*

*Informant: "Ja. Hvis ikke hun hadde klart det så hadde jeg sagt "Er det hun du vil ha, eller henne?" Så kunne hun nikke eller riste på hodet."*

*Intervjuer: "Så det hadde ikke blitt noe straff på noen måte, sånn at du for eksempel hadde sagt: "Siden du ikke sa noe så velger jeg!"?"*

*Informant: "Nei, nei."*

En annen informant definerer mildt press på følgende måte:

*"Hvorvidt det skal ligge et press i det, det synes jeg kommer litt an på hvor eleven er. Eh, om de har noen åpninger, altså noen elever skriver, noen elever hvisker, noen gjør det ikke [...] Noen snakker til en. Hvor tause er de? Og hvis de har noen små åpninger, så tenker jeg at det er veldig viktig å holde dem åpne, å holde råken oppe. Og da må man kanskje legge inn et mildt press for å få til det: Vet du hva, jeg vet at du kan hviske, fordi det gjorde du i går. Så da synes jeg du kan hviske det til meg nå. Det er et mildt press."*

*Utsagn om negativt press.* Eksempler på hva informantene legger i begrepet "negativt press" er oftere et press om verbalkommunikasjon. Mange var opptatt av dette og flere fortalte om hva som skjedde når de presset eleven. I de fleste tilfellene reagerte eleven med å bli stiv, innelukket og totalt taus, men i et par tilfeller fortalte informantene også om elever som gav et mer ekspressivt uttrykk for ubehag:

*"Hun har styrt selv når hun har følt for å snakke og sånt. Men jeg har vel mer eller mindre bestemt hva. I begynnelsen sa hun at hun fikk vondt i fingeren når noe var for vanskelig. Hun holdt seg på fingeren [...] Hun kunne begynne å grine og skyldte på fingeren."*

En annen informant forteller om en elev som fikk tårer i øynene når hun ble spurt om noe i plenum i klasserommet. Disse to eksemplene handler om situasjoner hvor presset var for stort for elevene ifølge informantene. De tolket det dit hen at elevens reaksjon tydet på at presset var for stort og at det ble et negativt press.

Et annet eksempel på informantenes oppfatninger av press som noe negativt er følgende:

*Informant: "Vi prøvde jo på det at hun skulle lese inn på kassett hjemme, slik at jeg fikk høre hvordan hun leste, men det gikk ikke. Hun ville ikke."*

*Intervjuer: "Selv om foreldrene sa at det skulle hun?"*

*Informant: "Ja. Og vi er også blitt rådet til å ikke presse på slike ting. Da tror jeg hun hadde gått helt i vranglås altså, da tror jeg ikke hun hadde kommet til å lese hjemme heller. Hvis de hadde gjort det mot hennes vilje og levert meg den kassetten [...] Ja, det hadde vært et tillitsbrudd. Det tror jeg ikke hadde fungert, altså."*



Ifølge denne informanten ville eleven ha regredert i utviklingen hvis de hadde satt inn et press om å lese inn leseleksen på kassett hjemme.

*Utsagn om å stille krav.* På spørsmålet ”Hva er den mest avgjørende faktoren i forhold til elevens fremskritt?” (vedlegg nr. 6) ble begrepet ”krav” trukket frem:

*”Altså, jeg tror at forutsigbarhet for henne og trygghet rundt henne og litt krav [...] Det må stilles litt krav, så man ikke får lov å være, at det ikke blir tatt opp da, at det ikke blir problematisert så veldig, men at det heller ikke bare får fortsette. At man kan sette sånne krav som at denne her gangen så må du fremføre dette her alene.”*

Eleven som denne informanten snakker om gikk på ungdomstrinnet og de hadde arbeidet mye med prosjektarbeid. På oppfølgingsspørsmålet ”Hvordan skal man klare å finne balansen mellom krav og aksept da?” svarer informanten:

*”Nei, en må jo prøve seg frem da, vi har jo prøvd litt forskjellig her og da [...] Og mange ganger har vi jo sett hva som ikke har fungert da [...] å ikke sette for store krav. Å lage for store problemer for henne fungerer veldig dårlig.”*

Etter min mening har informantens syn på begrepet ”krav” en relevans til begrepet ”press”. Informanten skiller mellom litt krav og for store krav, på samme måte som mildt press og for stort press.

*Utsagn om å ikke presse.* Noen av informantene er opptatt av at man ikke skal presse:

*”Det var det som ble sagt. Å ta tiden til hjelp og fremfor alt ikke presse. Det var rådet vi fikk. Veldig sterkt poengtert at vi ikke måtte presse. At eleven selv har nøkkelen til dette her.”*

Denne informanten viser til hva BUP og PPT har sagt når skolen har henvendt seg for å få hjelp. En annen informant forteller:

*”Og hvor mye skal jeg si ”Hør nå her! Nå begynner du i 6. klasse. Nå må vi”. Jeg skal være sammen med deg, men osv. De ganger jeg lufter dette for fagfolk så sier de nei, nei og atter nei. Og da gjør vi ikke det.”*

Denne informanten gir videre uttrykk for at han er veldig nysgjerrig og spent på videre veiledning fra BUP når det gjelder det med å presse.

*Utsagn om belønning som en måte å presse på.* Informantene ble spurt direkte om de hadde prøvd noen form for belønning (vedlegg nr. 6). Et flertall svarte kort og godt nei på dette spørsmålet. En informant utdyper dette:

*”Og på de tverrfaglige møtene hvor BUP er til stede så får vi beskjed om at det [å bruke belønning] er noe av det verste du kan gjøre med en selektiv mutist.”*

Dette sitatet er tatt ut av en sammenheng hvor informanten snakket om foreldre, tanter og besteforeldre som lovet å gi barnet en sykkel eller lignende hvis hun begynte å snakke. Det kan virke som om BUPs og informantens syn på belønning inkluderer både belønning i mer beskjeden grad i skolen og det å bruke store premier i hjemmet. Til sammen er det tre informanter som oppgir at de har fått beskjed fra BUP om å ikke bruke prinsippet om belønning i arbeidet med disse elevene.

Kun en informant hadde benyttet seg av belønning. Begrepet ”belønning” dukket opp i forbindelse med det å presse. Informanten fortalte følgende om arbeidet med en elev han hadde:

*”[...] det var da den bildeboka som kom da som en belønning på en måte, disse klistremerkene. Og første gang hun så dem så var det sånn at: Ja, sier du ordet så skal du få. Nei, hun ville ikke si noe. Så puttet jeg boka i veska, så sa jeg at da prøver vi neste gang. Neste gang så kom ordene. Da skjønte hun det, da skjønte hun at jeg var like sta som henne [...] Så da tok hun klistremerket, og da kom også ordene med erteposen i den leken [...] det var mitt lille press liksom. Det fungerte meget bra, men det kom kun enkle ord, ikke setninger [...] rett og slett, belønningen var presset. Og da kunne hun sitte og holde på med denne klistremerkeboka for det var så mange klistremerker. Så da kan du si, da var det oppgaver, lek, så var det belønning [...] strukturen var lik [...] Jeg har veldig tro på fast struktur.”*

Jeg nevner i denne sammenhengen at denne informanten hadde prøvd ut ca. åtte andre måter å få eleven til å kommunisere verbalt på. De andre metodene hadde ikke ført frem og han forkastet dem etter hvert som de ikke gav ønsket resultat. Samme informant nevner også et annet vellykket eksempel på belønning som press:

*”[...] jeg tok med et barn til sammen med morsmålstreneren og meg. Gikk tilbake til ordbildemetoden, og holdt frem et bilde [...] den som sa ordet først skulle få hoppe på trampoline. Hun vant hver gang! Så ble det til at vi prøvde [med å si]: Hva kan dette brukes til? Vi ville prøve med hele setninger. Da kom det vel to, tre ord, så da var det på gli [...] Dette syntes hun var helt topp. Vi hoppet på trampoline og telte, og hoppet og spratt.”<sup>23</sup>*

Dette eksempelet blir vurdert av informanten som vellykket, eleven klarer å få frem en verbal kommunikasjon. Disse to eksemplene kan se ut til å bygge på et syn hvor det å presse er konstruktivt så lenge eleven oppnår en belønning som hun er motivert for. Presset er passe stort og eleven opplever mestring.

Datamaterialet viser imidlertid at belønning som en metode i arbeidet med elevene er lite brukt. Belønning kommer jeg forøvrig også tilbake til under punkt 4.6.2 ”En egen indre motivasjon for å utvikle tale”.

*Utsagn om ”Pacing and leading”.* Dette er et begrep som trekkes frem av en informant i forbindelse med spørsmålet ”Kan du si noe om elevens påvirkning i forhold til tempo og intensitet i arbeidet?” (vedlegg nr. 6). Informanten sier:

*”Pacing and leading, det er jo dette med at jeg følger henne og trekker henne litt, det er sånn NLP språk.<sup>24</sup> Og det synes jeg passer veldig godt på henne. Ikke sant, jeg er hos henne, og så står vi der. Og så trekker jeg litt og så kommer hun etter. Så går hun tilbake, så går jeg tilbake sammen med henne, så trekker jeg litt, så blir hun med, så trekker jeg litt og så blir vi der. Sånn synes jeg vi jobber hele tiden [...] går opp, står stille, tilbake [...]”*

Det kan se ut som om denne informanten likestiller begrepet ”å presse” med begrepet ”å trekke”. I stedet for rent billedlig å presse eleven, eller dytte eleven fremover, velger informanten å trekke henne med seg.

## 4.5 Kommunikasjon er målet, ikke tale

I dette punktet ser jeg nærmere på kommunikasjon. Informantene hadde ulike erfaringer med kommunikasjon, både elevens kommunikasjon og sin egen.

Først og fremst trakk informantene frem et ønske om en toveis verbal kommunikasjon med elevene. Datamaterialet viser at flertallet har tale som mål. En informant sier det slik:

*”Hun har jo et problem [...] Vi sier jo det at hun absolutt burde prøve [å snakke].”*

Det ble også presentert et syn på kommunikasjon som et mål i seg selv, av et fåtall informanter. En informant som tilhørte dette mindretallet uttalte følgende:

*”Så jeg tenker at all kommunikasjon er, får være like god, og så får vi heller tenke at det er en stige, ikke sant, i forhold til hvor kommunikativ kommunikasjonen er.”*

Denne informanten foreslår å ha kommunikasjon som mål, og begrunner det på følgende måte:

*"Jeg synes ikke man skal ha tale som et mål, jeg synes ikke det [...] Men det er mest fordi jeg ser at hvis man setter opp tale som et mål, så blir læreren lett utålmodig. Og føler seg lett mislykket [...] Og da tenker jeg at hvis vi setter tale som det eneste som er bra nok, da har vi bommet, men det er klart at et sted så er det et mål, men vi skal være tydelig på, både i forhold til foreldrene og i forhold til læreren og indirekte i forhold til eleven også, at vi stiller ikke kravene om at du skal snakke. Du skal få lov å eksponere deg selv, bare du kjenner at du er trygg, så er det kjempefint."*

Det fremkommer av intervjuet at han på sikt ser på tale som et mål, men at han mener det ikke er en klok måte å tilnærme seg problemet på. Dette begrunnes ut fra den erfaringen informanten har med elever med selektiv mutisme:

*"Det er klart at hvis du kan komme til hvissing og nikke og riste- på- hodet- nivå, så kan det være veldig bra. Og jeg har sett lærere som nesten har flydd ikke sant, for nå har de klart det, ikke sant. De blir kjempeglad."*

Følgende utsagn fra en informant indikerer et bevisst forhold til å få frem tale på skolen som en gradvis utvikling:

*Intervjuer: "Men tenker du at hvissing er et skritt nærmere tale enn å nikke, liksom? Altså, at [...]"*

*Informant: "Ja, det er nok det. Du kan jo få sagt mer når du hvisker enn når du nikker. Jeg er ikke sikker på dette her, men jeg tror det [...] Ikke sant, eller blikk [...] og mellom hvissing og tale så er det kanskje å snakke med en håndduke, ikke sant."*

Informantene har erfaringer med elever som kommuniserer med ulik grad av nonverbal og verbal kommunikasjon. Informantene forteller om følgende uttrykk og kommunikasjonsformer; mimikkløst ansikt, å være "stiv som en statue", nikke, smile, tårer, gester, riste på hodet, kommunisere via en håndduke, skrive, sende tekstmeldinger, bruke en annen elev som talerør, hviske i øret, "få stemmen", bruk av telefon, video, kassett, si "ja" og "nei" og andre ett-ordsytringer, si "ha det", "vil ikke" og andre to-ordsytringer og hele setninger.

En informant beskriver en av kommunikasjonsformene som en prosess:

*"Nei, i begynnelsen leste hun ikke for meg. Hun leste på kassett hjemme. Så ble hun lei av det. Så leste jeg høyt og hun leste inne i seg mens hun pekte. Hvis hun ikke stoppet ved punktum så stoppet ikke jeg å lese heller [...] Så begynte vi med å lese annet hvert ord, hun leste inne i seg og jeg leste høyt. Så hvasket hun annet hvert ord. Så det har utviklet seg veldig bra. Nå leser hun alt! Hun hvisker ikke lenger. Men det tok veldig lang tid fra hvissing til snakking [...] Over et halvt år."*

*Kontaktpersonens kommunikasjonsform.* En informant var spesielt opptatt av sin egen nonverbale kommunikasjon i møte med eleven. Han trakk frem bruk av blikkontakt:

*"Ja, nå har jo jeg erfaring fra psykiatri og jeg tror nok at jeg både bevisst og ubevisst bruker veldig mye av de samme tilnærmingsmetodene på henne som jeg gjorde med autistiske barn. Og det betyr jo at jeg unngår direkte blikkontakt med henne [...] går mye med ryggen til og stiller spørsmål som det kreves at hun svarer på [...] og det gjør hun. De føler seg veldig truet med å bli invadert, blikkontakt [...] du blir så avkledd. Det der med å ha en nær blikkontakt det gir jo en type åpenhet og invitt til kontakt, ikke sant. Det ser vi jo i vår egen hverdag og. Det er mange som slår blikket ned veldig mye. Mange som ser bort, ser litt igjennom deg. Eh, ser forbi deg. Her gjaldt det å ikke invadere henne."*

Videre var denne informanten opptatt av noe han kaller for "personlig tale":

*Informant: "Her gjaldt det å ikke invadere henne med personlig tale. Vi snakket rundt grøten og jeg så ikke på henne, men jeg fikk henne inn i et litt sånn spenningsfelt hvor hun tente på tema."*

*Intervjuer: "Kan du si noe mer om det med personlig tale? Har du noen eksempler på det, hva du ikke ville ha sagt?"*

*Informant: "Ja: Hvordan har du det? Lekte du ikke med noen i dag? Har noen snakket til deg i dag? Hvordan følte du da hun dyttet bort til deg i stad? Det er, der må du gi av deg selv når du svarer på de spørsmålene. Jeg er ikke den store teoretikeren, som kan gå i dypet på dette, men jeg ser det så klart [...] jeg ser det fungerer."*

Denne informanten mener at den voksnes blikkontakt og "personlig tale" kan virke negativt overfor eleven. Videre opplever han at det å være forsiktig med bruk av "personlig tale" og blikkontakt har hatt en positiv effekt på eleven. Denne informanten var den eneste i datamaterialet som direkte tar opp erfaringer med sin egen kommunikasjon i møtet med elever med selektiv mutisme.

De fleste informantene anså elevens utvikling av tale, med alle og i alle situasjoner, som målet og de vurderte dette arbeidet som vanskelig. En informant hadde imidlertid erfaring med at det var konstruktivt å ikke ha tale som mål, og en annen informant hadde arbeidet bevisst i forhold til en kommunikasjonsform (lesing) som en prosess.

#### 4.6 Avgjørende faktorer i forhold til fremskritt

Jeg skal nå presentere hovedtema nr. 5 som jeg har valgt ut fra datamaterialet. Informantene ble mot slutten av intervjuet stilt noen oppsummeringsspørsmål. Et av spørsmålene var om de kunne peke på den mest avgjørende faktoren i forhold til elevens fremskritt. Jeg spurte om dette fordi jeg ønsket å få informantene til å prioritere og navigere mot noe som var

overordnet. Jeg ønsket at informanten skulle reflektere over de erfaringene de hadde og prøve å komme frem til *det viktigste*.

Informantene kunne velge mellom følgende svaralternativer i intervjuguiden (vedlegg nr. 6):

1. At spesialpedagogen hadde fått veiledning av PPT og BUP om selektiv mutisme.
2. At eleven hadde en egen indre motivasjon for å utvikle tale.
3. Endringer eller påvirkning utenfor skolen, primært i familien.
4. Selve tiltakene, det de gjorde på skolen for å få frem tale.
5. At spesialpedagogen og eleven hadde en god personkjemi.
6. Annet.

*Figur 4: Avgjørende faktorer*

Jeg skal nå ganske kort presentere hva informantene valgte og deretter komme med en nærmere presentasjon og analyse av hovedtendensene.

#### 4.6.1 Kort om svarene

Et gjennomgående fenomen er at mange syntes det var vanskelig å velge kun én faktor. Noen pekte også på at svaret ville variere fra elev til elev. I ettertid er det tydelig også for meg at det kan være vanskelig å fremheve kun ett punkt. Slik jeg ser det i dag, ser jeg at noen av faktorene går inn i hverandre og er avhengige av hverandre. Andre syntes det var vanskelig å svare siden de var mindre fornøyd med arbeidet de hadde gjort, da erfaringene viste at eleven ikke hadde hatt så store fremskritt som skolen hadde ønsket.

De fleste klarte likevel til slutt å velge. En informant hadde erfaring med at faktorer i hjemmet var mest avgjørende, en valgte selve tiltakene og en valgte det åpne svaralternativet. Under det sistnevnte punktet oppga informanten at en kombinasjon av

trygghet rundt eleven, forutsigbarhet og litt krav var det mest avgjørende i forhold til fremskrittene hans elev hadde hatt.

Ingen valgte veiledning som mest avgjørende, men en mente dette var viktig i kombinasjon med alle de andre faktorene på listen. To informanter mente veiledning absolutt ikke hadde vært avgjørende, med den begrunnelse at de ikke hadde opplevd å få noe veiledning. Nest flest snakket om erfaringer med personkjemi, da fire valgte det som den mest avgjørende faktoren og to mente det var litt avgjørende. Flest var derimot opptatt av motivasjon. Hele fem informanter mente det var mest avgjørende og to informanter mente det ikke var det. Det er dermed noe variasjon i datamaterialet, men hovedtendensene er tydelige. Det er to faktorer som skiller seg klart ut. Det ene er personkjemi og det andre er motivasjon.

#### 4.6.2 En egen indre motivasjon for å utvikle tale

Flere informanter ser på elevens egen indre motivasjon som den mest avgjørende faktoren i forhold til muligheten for å oppnå fremskritt. En av dem sa:

*”Det var vanskelig. Jeg føler at det er en kombinasjon av alle disse tiltakene! Hvis jeg må velge en ting, velger jeg elevens egen indre motivasjon. Når alt kommer til alt så ville det ikke gått uten det. Slik som jeg opplever det.”*

Han sier videre at dersom eleven ikke selv hadde ønsket å snakke, så hadde de ikke kommet noen vei. Han sier også noe om hvordan man ikke bør arbeide i forhold til å motivere eleven og nevner belønning som et eksempel. Belønning i form av klistremerker og lignende for å få eleven til å snakke, har han ikke noe tro på. Informanten sier han bruker det som positiv forsterker i forhold til andre elever, men synes ikke det passer i arbeidet med elever med selektiv mutisme og har derfor ingen erfaring med å bruke det på dem.

Mange sier at de ser det som veldig viktig at eleven har en form for motivasjon for å kommunisere og overvinne sine problemer. Et eksempel er ifølge informantene at de opplever at eleven synes det er veldig bekvemt å ikke snakke, og derfor ikke kunne tenke seg å forandre noe på det. Videre sier en informant at kjemien mellom eleven og spesialpedagogen er en meget viktig faktor, men at det ikke hjelper hvis eleven ikke er motivert.

At læreren bør appellere til en indre motivasjon hos eleven og bidra positivt til at hun får lyst til å arbeide, blir også nevnt. I den forbindelse trekkes et annet begrep frem:

*"Da tenker jeg at det er kjempeviktig med selvforståelse, altså ikke bare selvinnsikt, men selvforståelse og det der med å kunne forstå seg selv og problemet sitt som noe som det går an å bekjempe sammen med noen."*

Denne informanten er opptatt av at barn kan lære seg å forstå hva det er de plages av, og mener at man kan begynne med denne tilnærmingen fra seks til syv års alderen, så sant de klarer å abstrahere. Det at et barn kan tegne problemet sitt som en ekkel klump, er et eksempel som han nevner.

*"[...] at det er noe som kommer til meg og gjør det vanskelig for meg, det er ikke jeg som person som er vanskelig, men det er et eller annet, noe jeg må bli kjent med som jeg kan klare å bekjempe."*

Han sier videre at dette er mer en behandlingsform enn en undervisningsform, og dermed en oppgave for BUP. I det tilfellet han refererer til, går eleven i terapi og de har arbeidet etter ideer fra narrativ og kognitiv terapi. Videre mener han at slik det er med eleven per i dag, så kan ikke skolen gjøre så mye fra eller til i forhold til eleven, bortsett fra å ha tid og tålmodighet, og å skape en trygg og forutsigbar ramme, med et mildt press. Slik han ser det vil imidlertid arbeidet de gjør på BUP kunne få positive ringvirkninger til skolen. Dette har han erfart i arbeidet med en annen elev som har selektiv mutisme. Han mener elevens motivasjon for dette arbeidet er den mest avgjørende faktoren i forhold til fremskritt og at veien til motivasjon går gjennom å arbeide med økt selvforståelse.

En annen informant uttaler seg ikke om erfaringer med den utviklingen som har vært, men om fremtiden. Han sier at i det tilfellet han kjenner til er det helt klart at det å snakke har med eleven selv å gjøre, hennes egen indre motivasjon. Han sier videre at han opplever at de har en veldig god kommunikasjon seg i mellom på sitt vis, at han har god kontakt med hjemmet og at foreldrene gir uttrykk for at de er fornøyde med skolen. På grunnlag av denne erfaringen trekker han den konklusjonen at dette ikke kan være faktorer som må endres for at eleven skal utvikle seg.

Noen informanter uttalte at de ikke syntes motivasjon hadde vært avgjørende eller relevant. Sistnevnte sier:



*”Det er tull å si at de ikke er motiverte. Det er klart det altså at de er det, det er mer det med å hjelpe med å få det frem [...] de har så stor angst for angsten kan du si, at blir utfordringene for store så [...] det hjelper ingenting hvis skrittene er for store.”*

Som en konklusjon kan man si at et flertall av informantene var opptatt av motivasjon og det var en relativt stor variasjon i erfaringene med dette.

#### 4.6.3 God personkjemi

Mange av informantene var opptatt av betydningen av personkjemi for å oppnå fremskritt.

Som en informant sa:

*”[...] ingenting hadde kommet i gang hvis ikke vi hadde fått den kontakten [...] Det er helt vesentlig. Og så har alt kommet i kjølvannet av det.”*

En annen informant gir uttrykk for et tilsvarende synspunkt:

*”Personkjemi, det er viktig. Snakk om å få stopp `a, hvis ikke den er der. Og snakk om å fyre deg opp ekstra!”*

Denne sistnevnte informanten mente at kjemien var alfa og omega når det gjelder fremgang, uansett om eleven har diagnose eller ikke.

En informant reflekterte rundt begrepet personkjemi og foreslo å bytte det ut med personlig egnethet. I dette begrepet la informanten at den voksne som har med eleven å gjøre, må være personlig egnet og blant annet ha en større grad av sensitivitet:

*”Personlig egnethet er absolutt det viktigste, det vil jeg si. Fordi behovet deres er så, de er så enormt sosialt sensitive ikke sant, at den personen som skal jobbe med eleven må matche den sensitiviteten. Men en må ha en viktig egenskap til, og det er å kunne stå i det, å holde ut. For det er en ganske sterk ting å være i nærheten av, er min erfaring. Så det er, når det kommer til egnetheten så er det, det om de klarer å stå i det selv og det at de tilfredsstiller elevens egen, kan du si sosiale vurdering og følsomhet i forhold til dette her [...] Du må være både sensitiv og modig og voksen. Du kan ikke være så sensitiv at du bare sitter og gråter [...] At den som jobber tett med eleven, det går ikke bare på kjemien, men at personen klarer å forholde seg til eleven og situasjonen, å være sensitiv. Det krever en større grad av sensitivitet for å få til, mer enn med annen type problematikk.”*

Denne informanten sier at hvis han skulle valgt ut en spesialpedagog til å arbeide med eleven, så ville han ha lagt vekt på dette. Han begrunner det med at elever med selektiv mutisme er svært vare på mange ting. Ifølge informanten betyr det ikke at man må være overoppmuntrende, men at man må kunne gi positiv respons og verdsette de små fremskrittene.

En informant trakk frem hva som kunne skje hvis man ikke hadde god personkjemi, med fokus på eleven:

*”Jeg har jo hørt om andre tilfeller hvor det er sånn at når spesialpedagogen kommer så begynner barnet å gråte. Da tror jeg liksom at, du vet det er jo helt klart at det må være en som treffer altså.”*

Videre var han opptatt av at dersom man ikke kommer overens med en elev med diagnosen må man ha anledning til å slippe, selv om en har opparbeidet seg erfaring. I så fall mener han at det er bedre om personen med erfaring veileder en annen person som har bedre kjemi i arbeidet med eleven. Han mente selv at han ikke hadde kommet noen vei hvis kjemien ikke hadde vært god.

Det var et ganske samstemt syn på betydningen av personkjemi blant dem som oppga denne faktoren som viktig.

## **4.7 Tiltak fra a- å**

Min førforståelse gikk ut på at i forbindelse med elever med selektiv mutisme, ville det være relevant og riktig å se på arbeidet som noe mer enn en liste med konkrete aktiviteter. Jeg har derfor presentert erfaringer med: ”Kartlegging, tilpasset opplæring og spesialundervisning”, ”Den første tale”, ”Press, hva er det?”, ”Kommunikasjon er målet” og til slutt ”Avgjørende faktorer for fremskritt”. Videre ønsker jeg nå å supplere dette med å presentere informantenes erfaringer og ideer om konkrete tiltak. Tittelen på kapittelet er inspirert av et svar en av informantene hadde på spørsmålet: ”Men hva tenker du, hvis vi går på innholdet i tiltakene på skolen, hva tenker du at skolen bør eller kan gjøre?”:

*”Oj. Eh. Det er veldig forskjellig. Det kommer an på eleven, ikke sant [...] Tiltak er jo alt fra a til å vet du.”*

### **4.7.1 Lesetrening og kassett**

Kassett er blitt brukt på flere måter i arbeidet med elevene. En elev brukte kassett til å spille inn leseleksen hjemme. Eleven leste den inn på bånd og spilte den for læreren på grupperommet, og etter hvert også i klasserommet for de andre elevene. Denne informanten

hadde erfaringer med en god progresjon i lesetreningen, som tidligere beskrevet i punkt 4.5 om kommunikasjon.

En annen informant sier om bruk av kassett:

*"Jeg har aldri hørt at hun har lest leseleksa[...] Vi prøvde jo på det at hun skulle lese inn på kassett hjemme, slik at jeg fikk høre hvordan hun leste, men det gikk ikke [...] Nei, hun ville ikke det."*

En informant trekker frem bruk av kassett i samarbeidet med andre lærere og tverrfaglige møter. Han tok opp elevens tale på kassett og begrunner dette på følgende måte:

*"Det var fordi at lærerne her på huset tror jo ikke at det er sant at hun snakker. Ingen vet hvilken dialekt hun har, ingen vet ordforrådet, stemmевolumet. Så da hadde jeg en liten diktafon ved en anledning som jeg tok opp [...]"*

Ifølge informanten hadde det en veldig positiv effekt på personalet. Å høre stemmen hennes gjorde noe med dem.

#### 4.7.2 Telefon, mobiltelefon og interntelefon

Noen av informantene hadde erfaringer med bruk av telefon og mobiltelefon. Her er et utdrag fra et av intervjuene som tar opp dette:

*Informant: "Da hun begynte i 4. klasse så brukte vi mobiltelefon og ringte til hverandre, det var veldig effektivt for da kunne hun fortelle til meg ting som skjedde hjemme i helgen og sånn."*

*Intervjuer: "Ja. Dere sendte sms til hverandre rett og slett?"*

*Informant: "Ja. Det syntes jeg var veldig, veldig nyttig for da kunne jeg, når vi traff hverandre igjen, spørre henne om ting hun hadde skrevet, om hvordan hun hadde hatt det og sånn. Det er jo litt begrenset hva man vet om en elev som ikke forteller noe. Jeg syntes det var veldig, veldig nyttig."*

Videre forteller informanten at denne eleven fikk en mobil hjemmefra og at de sendte hverandre tekstmeldinger ganske ofte, gjerne flere ganger om dagen i en periode. Eleven likte dette veldig godt ifølge informanten. Videre gav informanten uttrykk for at han syntes det var fint at eleven, i likhet med de andre elevene, fikk fortalt om ting hun var opptatt av. Interntelefon på skolen blir også benyttet:

*Informant: "Ja, hun og en venninne var i forskjellige rom og ringte til hverandre, mens jeg fikk stå ved siden av henne og høre på."*

*Intervjuer: "Det var i den første fasen?"*

*Informant: Ja, da hadde jeg hørt henne en stund, men hun snakket fortsatt ikke til meg. Og den utviklingen hun har hatt med å snakke, har vært sånn at hun hele tiden har hatt utvalgte unger som hun har snakket med. I begynnelsen snakket hun med dem men sluttet når noen voksne hørte, og så etter hvert har hun snakket selv om andre voksne hørte."*

En annen informant forteller om en meget vellykket telefonsamtale. Han ringer hjem til eleven for å minne henne på en bok hun må ta med på skolen dagen etter. Eleven er hjemme alene og er ikke forberedt på telefonsamtalen. Slik foregikk det:

*"Og så er det øyeblikkelig en som tar telefonen som sa: Hello. Syntes jeg hun sa. Jeg trodde det jo var tanten for hun er halvt vietnamesisk, og så spør jeg etter henne og sier det er meg fra skolen. Og så blir det helt stille. Hallo sier jeg, og så begynner jeg å snakke engelsk og sier hvem jeg er en gang til og spør om å få snakke med Lise. Det er jo meg! sier hun. Nei men, er det deg, sier jeg, og så tar jeg det der litt tempo uten at hun får tenkt seg om og så spør jeg om denne boken. Så sier hun at hun har den boken og at hun allerede har skrevet tre sider. Å så fint, sier jeg, Har du tegnet også? Og så måtte jeg jo bare holde henne varm. Og da var jo dialogen begynt [...] Og da, eh, pratet hun jo som en foss. Men vi fikk jo sagt, jeg fikk svar på alt jeg spurte om, det ble en helt naturlig telefonsamtale, selv om jeg hører at hun trekker pusten innimellom."*

Ett par informanter har også prøvd å bruke telefon uten at eleven har snakket. I det ene tilfellet snakket jenta til moren sin i bakgrunnen, slik at hun kunne si det videre til læreren. Informantene har med andre ord ulike erfaringer med hvorvidt bruk av telefon har vært vellykket i arbeidet med elever med selektiv mutisme.

#### 4.7.3 Filmkamera

Bruk av filmkamera ble nevnt av en informant som en mulig metode i arbeidet med eleven:

*"Vi gjør sånn at klassestyrer er med henne og så tar jeg klassen. Og så har vi tenkt å bruke filmkamera [...] Eh, det vi har tenkt er at vi skal leke oss litt med kamera og sånne ting, kanskje lage dukketeater eller noe sånn. Og på sikt skal klassestyrer se det og så skal klassen se det."*

Det fremkommer av intervjuet at dette er noe informanten ikke har prøvd ut ennå. Derfor er det heller ikke noen data om hvilken effekt dette tiltaket eventuelt ville ha hatt og hvilke erfaringer de ga.

#### 4.7.4 Loggbok

Et annet tiltak som ble brukt i arbeidet med selektiv mutisme i skolen, var loggbok. En informant hadde brukt dette som et internt dokument i skolen for å kartlegge og skrive ned observasjoner i arbeidet. Dokumentet var ment som et arbeidsverktøy når man evaluerte arbeidet og skulle legge nye planer.

Loggbok blir også brukt som en måte å kommunisere på mellom hjemmet og skolen.

*"Loggbok, noen tilfeller kan dette være ganske viktig fordi det er en elev som aldri forteller noe på skolen, altså vet læreren lite om hva eleven egentlig driver med. Og for å gi læreren litt informasjon om eleven, rett og slett for at han ikke skal være helt blank, så en liten sånn logg som foreldrene, eller eleven skriver. "Var i fødselsdag hos tante i går, det var gøy. Gøy, fordi dette er favoritt-tanten min." Litt kjøtt på beinet rett og slett, så disse elevene ikke er helt blanke ark."*

Om årsaken til dette sier han videre:

*"[...] de har antagelig samme behovet for å dele som andre. Og jeg har vært med på å se ansiktet til sånne elever når andre snakker om dem og forteller noe de er opptatt av [...] De blir stolt av ting de opplever, ikke sant. De kan jo ikke fortelle."*

Informantens erfaring sier at det er en god måte for skolen å bli litt bedre kjent med eleven på, da læreren får vite mer om hva eleven egentlig driver med og er opptatt av.

To informanter har god erfaring med loggbok, mens en tredje informant forteller det slik:

*"Veldig sjelden. Det har vi prøvd. Vi har prøvd å skrive logg og greier for å få henne med på dette her, men nei, hun liker ikke å skrive beskjeder. For da skjønner hun at hun skiller seg ut [...] Hun vil ikke skrive beskjed hun når de andre prater [...] Nei, det har hun ikke lyst til. For det har vi jo trent en del på, at hun kan skrive til meg. Og det er ikke, det bryr hun seg ikke om."*

Ifølge informanten ville ikke denne eleven ha loggbok og hun likte ikke å skrive beskjeder. Det fremkommer av eksempelet at informanten forklarer dette med elevens ønske om å være som alle andre.

#### 4.7.5 Dyr og barn

Å eksponere elevene overfor dyr blir nevnt som en måte å prøve å få dem til å snakke på. Her er erfaringene følgende:

*"[...] Det var når hun gikk i 3. klasse. At hun kunne begynne å prate med disse små lammene, men det nyttet ikke. Hun skulle få være med å stelle dem, og vi andre skulle sitte inne å drikke kaffe, men det fungerte ikke helt [...] Nei, hun var jo med, hun syntes det var veldig gøy med disse lammene, men jeg tror ikke hun begynte å snakke med dem slik vi hadde håpet på."*

Det var ikke bare små lam som informantene hadde brukt, også en snakkende papegøye ble prøvd:

*Informant: "Hun snakket ikke på urdu og ikke på norsk. Så da fant jeg ut at vi skulle besøke en dyrebutikk. På den dyrebutikken har de en papegøye og den prater. Og barn og dyr er som regel alltid vellykket. Og neste dag dro vi på tur til denne dyrebutikken. Og da sier papegøyen: Hei på deg! og der står hun og sier ingenting. Da papegøyen ikke får noe svar sier den: Ha det bra og da tok jeg henne med meg og gikk. For du hørte vel hva papegøyen sa? [...] Da så du at hun var slukøret, sånn [informanten viser en mine], helt sånn: Må jeg gå herfra?"*

*Intervjuer: "Hun ville gjerne være der?"*

*Informant: "Ja. Men da var jeg så bestemt, at jeg sa: Du hørte hva papegøyen sa? Den liker at du prater med den. Så gikk vi på kafé og så gikk vi tilbake igjen til papegøyen og jeg lurte på om hun ville si ha det til den, men det kom ingenting."*

Begge eksemplene har tale som mål og beskrives som mislykkede av informantene. En annen informant fortalte om en elev som hadde et marsvin hjemme:

*"Hun er veldig opptatt av sine marsvin og hun er så full av det at det har blitt hennes store greie i livet det med hennes tre marsvin. Det ene marsvinet hadde skadet seg og da rett og slett nærmest forsnakket hun seg ved at det ledet henne inn på det hun er opptatt av og så kommer medeleven med spørsmål og da ender det med at hun snakker hele timen [på grupperom] om dette. Da var det også en medelev som lager lite oppstyr rundt at hun snakker [som var til stedet]."*

Denne eleven har ifølge informanten aldri snakket høyt før når andre elever er til stede, verken når andre voksne er der eller når hun er alene med elevene. Videre beskrives situasjonen:

*Intervjuer: "Så dette var et stort øyeblikk?"*

*Informant: "Ja, veldig spesielt! Veldig spesielt, og dette må vi gjøre noe med videre. Og det er nok veldig personavhengig at ikke dette er en person som, dette er også en ganske sjenert pike som hun ikke føler at hun blir overkjørt av [...] dette må vi spille videre på, så vi er nå nesten kanskje inne i et nytt kapittel. Det har aldri skjedd før!"*

Informantens erfaring med å la eleven snakke om noe hun var engasjert og opptatt av var veldig positiv.

#### 4.7.6 Leseopplæringsprogram

Ulike leseopplæringsprogram er benyttet i forhold til en elev med selektiv mutisme. ”Start” er ett av dem, et opplegg som ble laget for 6-åringer i førskolen før reform-97. Det er skrevet av Gjerdrum og Tass, og består av en bokstavbok og en tallbok, ifølge informanten. Han forteller:

*Informant: ”Så her er det et sånt opplegg som du kan kopiere opp. Og det synes hun var kjempemorsomt! Og da tenkte jeg litt for meg selv, her ser vi litt på finmotorikken. Da så jeg at dette hadde ikke hun problemer med i det hele tatt. Vi leste litt historier og det er en sang man kan synge etter hvert og jeg prøvde å få henne til å lære andre den sangen etter hvert, ikke sant.”*

*Intervjuer: ”Gjorde hun det da?”*

*Informant: ”Nei! [ ...] Men begrepene var der, mengdene var der og så videre. ”*

”Ordbildemetoden” er også brukt, som tidligere beskrevet under punkt 4.4 ”Press, hva er det?”. Informanten har brukt disse oppleggene i kartleggingen av eleven, i tillegg til selve treningen i kommunikasjon. Hans erfaringer var positive og denne informanten kunne anbefale andre å prøve det samme.

#### 4.7.7 Oppsummering

Som jeg har presentert i punkt 4.7 har informantene erfaring med eller ideer om lesetrening og bruk av kassett, telefon, filmkamera, loggbok, dyr og leseopplæringsprogram i arbeidet med elever med selektiv mutisme. I tillegg er fysiske aktiviteter som fotball og å hoppe på trampoline, pedagogiske opplegg for døve og ulike spill blitt nevnt som mulige aktiviteter. Dette er det imidlertid svært lite datamateriale på, så jeg velger å ikke trekke det frem mer enn å nevne det her. Spill er riktignok nærmere presentert i en annen sammenheng tidligere i oppgaven.

Hvor mange som har erfaring med de ulike aktivitetene i arbeidet med elevene har jeg ikke fokusert på. Jeg velger likevel å nevne at et fåtall av informantene står for et flertall av erfaringene i dette kapittelet, og som presentasjonen viste, var det en variasjon i hvordan informantene oppfattet dem.

## 5. SAMSVAR MED SMR- MANUAL?

Overordna målsetting med arbeidet med denne hovedoppgaven er å presentere og belyse erfaringer fra arbeid med elever med selektiv mutisme. Den praktiske tilnærmingen jeg har valgt til denne målsettingen, blir som tidligere sagt operasjonalisert og avgrenset gjennom å svare på to spørsmål. Det første var:

1. Hvilke erfaringer fra arbeid med elever med selektiv mutisme kommer til uttrykk i en empirisk undersøkelse basert på elleve kvalitative intervju?

I presentasjonen av dataene (kapittel 4) har jeg forsøkt å svare på dette, ved å systematisere og presentere erfaringer som kommer til uttrykk i undersøkelsen i seks hovedtemaer. Nå skal jeg svare ytterligere på den overordna målsettingen med basis i SMR- manual.

2. I hvilken grad er det samsvar mellom de skolerelaterte erfaringene informantene forteller om og de råd, behandlingsprinsipper og aktiviteter som foreslåes i ”The selective mutisme resource manual” av Johnson og Wintgens (2001)?

Det er ikke min mening å presentere og tolke hele SMR- manual i dette kapittelet. Til det er denne manualen med sine 300 sider for omfattende. Min intensjon med analysen er å trekke frem de områdene i manualen hvor det er mye eller lite samsvar med datamaterialet. Analysen skal ikke primært bidra til å vurdere om samsvaret er ”ikke tilstede”, ”noe” eller ”mye”. Det viktigste er å finne ut av *hva* som samsvarer og *hva som ikke gjør det* for å øke kompetansen og forståelsen av arbeid med selektiv mutisme, i tråd med formålet med denne hovedoppgaven.

SMR- manual er inndelt i tre hovedområder som hver tar for seg råd, behandlingsprinsipper og aktiviteter i ulike faser i arbeidet med eleven. Disse fasene er; ”assessment”, ”eliciting speech” og ”generalising speech”. Når jeg bruker engelske uttrykk i dette kapittelet, refereres det til de uttrykkene som brukes i SMR- manual. Jeg skal nå ta utgangspunkt i disse tre hovedområdene når jeg ser på samsvar.



## 5.1 Assessment

Del 2 i SMR- manual tar for seg temaet "General assessment considerations and implications". I den engelsk- norske ordboken Psykologiske fagord (Raaheim & Raaheim, 2002) oversettes "assessment" med "vurdering, bedømming, om evner eller for eksempel eksamensprestasjoner". I denne sammenhengen ser jeg på "assessment" som "kartlegging av elevens læreforutsetninger og vansker", da dette kapitlet berører relevante tiltak i forbindelse med kartleggingen av eleven. I forbindelse med temaet "kartlegging" i hovedoppgavens presentasjonskapittel (kapittel 4) ble tilpasset opplæring og spesialundervisning trukket frem. Jeg vil derfor også kort se på samsvar mellom disse temaene og manualen samtidig med temaet kartlegging.

### 5.1.1 Om kartlegging

I SMR- manual skriver Johnson og Wintgens (2001):

*"We must consider how detailed and comprehensive the assessment needs to be- how wide the range of areas to be evaluated, and how deeply. We need to know what the indications are for the level of detailed required, and whether to do a standard or an extended assessment."* (s. 35)

Manualen ber oss om å vurdere hva som kartlegges, hvor omfattende og hvor dypt. De skiller mellom "standard" og "extended assessment", altså en vanlig kartlegging og en utvidet kartlegging.

En del av kartleggingsarbeidet som skisseres i SMR- manual er beregnet på fasen før eleven får diagnosen, og er ment å skulle føre frem til at en korrekt diagnose blir stilt. Johnson og Wintgens (2001) peker på behovet for å kartlegge elevens talevaner, grad av selektiv mutisme og/eller eventuelle tilleggsvansker. Som jeg tidligere har presentert i hovedoppgavens teorikapittel (kapittel 2), forslår de følgende inndeling av selektiv mutisme:

- Pure selective mutism, severe mutism and mild mutism
- Selective mutism with speech and language impairment
- Complex selective mutism (med Aspergers syndrom, familieproblemer, lærevansker med mer)

I min undersøkelse hadde så godt som alle elevene allerede fått diagnosen selektiv mutisme. Arbeide med å komme frem til en diagnose ble derfor lite beskrevet. Det opereres ikke med ulik grad av selektiv mutisme i datamaterialet. Enten så har de selektiv mutisme, eller så har de det ikke. Informantene beskriver elevene, selv om de ikke definerer ulik grad av selektiv mutisme. Ved å bruke kategoriene i SMR- manual, kan man tolke det de sier slik at tre av elevene trolig har ”complex selektive mutisme”. Dette er de elevene som har tilleggsproblematikk som belastende faktorer i hjemmet og en elev som hadde generelle lærevansker. De andre elevene hadde trolig ”pure”, ”severe” eller ”mild selektive mutisme”, da det ikke var påvist noen tilleggsproblematikk. Noen informanter oppgav at eleven begynte å snakke med kontaktpersonen etter ca. to måneder, mens andre oppgav at de fortsatt ikke snakker med noen (se tabell 3, side 66). En måte å tolke dette på, er at førstnevnte elever har ”severe” eller ”mild selektive mutisme”, mens sistnevnte har ”pure selektive mutisme”. På denne måten er det samsvar mellom de erfaringene informantene har gjort seg og den inndelingen SMR- manual foreslår.

Det er et uttrykt *ønske* fra mange av informantene at elevene blir kartlagt i forhold til eventuell tilleggsproblematikk, ikke bare selektiv mutisme. Det er også noen eksempler fra undersøkelsen hvor denne type kartlegging blir gjort. Disse kartleggingene kan tolkes som en type ”extended assessment”. Tendensen er imidlertid at informantenes erfaringer tyder på at kartleggingen kan synes å være noe tilfeldig. En måte å tolke informantene på, er at det er samsvar mellom informantenes uttrykte *ønske* og det som manualen anbefaler at man bør vurdere.

*Hvordan kartlegge?* Johnson og Wintgens (2001) foreslår å bruke ulike type standardiserte skjemaer. Eksempler på dette er ”Parental interview” (et intervju med foreldrene til eleven) og utfylling av en ”School report form” (et skjema hvor de som kjenner eleven på skolen oppgir relevant informasjon). Videre foreslår Johnson og Wintgens (ibid) å bruke følgende kartleggingsverktøy:

- “Child interview”, for å bli kjent med eleven.
- “Reassuring the child”, som gjøres i samtale med eleven.
- “Assessing the childs stage of confident speaking, stages from 1-10”, for å kartlegge elevens talevaner.
- “A talking map”, hvor elevens talevaner kartlegges ytterligere.

- 
- “All about me”, som er et spørreskjema med spørsmål om hvem du er og hva du liker å gjøre.
  - “The communication rating scale”, som er en skala som illustrerer hva eleven synes er lett eller vanskelig.

Jeg skal nå kort presentere noen kjennetegn ved disse kartleggingsverktøyene. Å gå inn på alle vil bli for omfattende, jeg velger derfor å ta utgangspunkt i ett av forslagene som er nevnt ovenfor.

”A talking map”. Å samarbeide med eleven om å lage et kart kan være et nyttig verktøy ifølge Johnson og Wintgens (2001). De understreker at det er viktig å snakke åpent med eleven om vanskene med det å snakke på skolen. Som det ligger i ordet ”map” tegner man et kart over talevanene, og man får dermed visualisert og kartlagt i hvilke situasjoner det å snakke er angstfremmende. På følgende måte går man frem:<sup>25</sup>

Trinn 1: Vis eleven et stort hvitt ark og tegn et hus på midten. Introduser elevens hjem som et trygt sted å være hvor eleven synes det er lett å snakke. Tegn så eleven inne i midten av huset, eller prøv å få eleven til å tegne seg selv inne i huset. Noen elever vil ikke gjøre dette, men kan komme på gli etter hvert hvis de ser at du begynner å tegne et strekmenneske. Kanskje vil eleven rette litt på strekmenneske slik at det ligner litt mer på dem selv. Fortsett deretter med å tegne andre familiemedlemmer eller venner som eleven snakker uanstrengt med hjemme.

Trinn 2: Det neste trinnet er å tegne andre steder/arenaer hvor eleven oppholder seg til vanlig, som for eksempel skolen, lekeplassen, butikker, svømmehall, huset til bestemor eller andre steder. Spør eleven om hun kan tegne de personene som hun snakker med på hvert sted.

Trinn 3: Snakk om forbindelsen mellom huset der eleven bor og de andre stedene dere har tegnet på kartet. Spør om eleven vil tegne hvem hun snakker med når hun reiser mellom de forskjellige stedene i bil, offentlig kommunikasjon eller til fots. Dette trinnet kan man eventuelt vente med til et senere stadium, hvis det passer bedre.

”A talking map” vil være et tiltak som man etter min mening enkelt kan ta i bruk i skolen. Dersom eleven virker svært engstelig, kan man gjøre det med en av foreldrene til stede,

kontaktpersonen fra barnehagen (hvis det gjelder oppstart i 1. klasse) eller andre som kjenner eleven og som hun er trygg på.

*Fellestrekk ved de ulike kartleggingsskjemaene.* Etter min mening er det flere fellestrekk ved tiltakene som SMR- manual nevner i forbindelse med kartlegging. En holdning om å være åpen og ærlig med eleven i forhold til vanskene og arbeidet man skal gjøre er ett av fellestrekkene. I tillegg legger Johnson og Wintgens vekt på et samarbeid med eleven, det vil si at hun skal være en aktiv part i arbeidet med å få frem tale. Videre legger de en forståelse til grunn som bygger på at selektiv mutisme er en angstrelatert problematikk.

En informant fortalte om betydningen av å ha selvforståelse i forbindelse med spørsmålet om motivasjon (punkt 4.6). Han mente det var viktig å få eleven til å forstå sin egen situasjon og sine vansker. En måte å tolke dette på er at det samsvarer med SMR- manual når det gjelder å snakke ærlig og åpent om elevens vansker. Johnson og Wintgens nevner det med åpenhet i forbindelse med kartleggingen av eleven, men det er også et generelt råd i alle fasene i arbeidet med eleven.

*Hvorfor bruk av skjemaer?* Om bruk av skjemaer skriver Johnson og Wintgens (2001) blant annet følgende:

*"It can be helpful to assemble the information into some form of visual representation [...] To check with the child that the information is accurate [...] To assure the child you understand their difficulties [...] To provide a format for explaining the therapeutic process to the child in terms that can be easily understood."* (s. 35)

De påpeker nytten av å visualisere informasjon som blir gitt om eleven. Dette kan brukes i samarbeidet med eleven, for å sjekke om informasjonen er presis, og for å berolige eleven om at man forstår hennes vansker. Deretter påpeker Johnson og Wintgens at det kan være nyttig for å forklare tiltak og hvordan man vil gå frem med arbeidet, på en forståelig måte for eleven. En annen fordel med bruk av spørreskjemaer er at det virker lite truende, da det ikke er noe press på at eleven skal kommunisere verbalt. Den voksne kan lese spørsmålene og eleven kan krysse av på det svaret hun mener er rett.

Informantene fortalte ikke om bruk av skjemaer i forbindelse med kartleggingen og samarbeidet med eleven. Bruk av logg ble nevnt i et tilfelle, til bruk for de voksne. En annen informant anbefaler å observere eleven og notere dette i en logg. Videre ble logg brukt som

et kommunikasjonsverktøy mellom en elev og kontaktpersonen, men altså ikke som en del av en kartleggingsfase.

En av tendensene i datamaterialet var at kartleggingen bærer preg av generell spesialpedagogisk kartlegging. Ulike kartleggingsmåter som er spesifikt beregnet på selektiv mutisme ser ikke ut til å bli brukt. Det kan se ut som informantene, skolen, PPT og BUP i liten grad kjenner til disse mulighetene.

*Hvorfor er kartlegging så viktig?* Som tidligere nevnt i denne hovedoppgaven er kartlegging av elever grunnleggende i spesialpedagogisk arbeid. Er det likevel noe med selektiv mutisme som gjør at det er *mer* viktig enn med andre spesialpedagogiske vansker? Johnson og Wintgens trekker frem betydningen av å tilpasse tiltak som ikke frembringer stor grad av angst hos eleven. Dersom tiltaket bidrar til for stor grad av angst, er en mulig konsekvens at eleven stagnerer i sin utvikling, at hun ikke kommer videre i modellen ”Stages of confident speaking” (se side 26 under teoretisk ramme). Derfor blir *kartlegging av elevens angst en meget viktig del av kartleggingsarbeidet*, slik jeg forstår Johnson og Wintgens. Noen av informantene i min undersøkelse hadde erfaringer med elever som ”går helt i vranglås” (informantens ord) og det ble delvis oppfattet som at presset var for sterkt, delvis at eleven var umotivert eller sta og vrang. Erfaringer med kartlegging av hvilke situasjoner som var angstfremmende synes derimot ikke å være tydelig til stede i min undersøkelse.

#### 5.1.2 Behov for tilpasset opplæring?

SMR- manual ser ikke ut til å fokusere direkte på undervisning og faglig utvikling i skolen. De nevner at elevens vansker vil få konsekvenser for både sosial og faglig utvikling, men har ikke sin hovedtyngde på hvordan man kan tilpasse opplæringen eller foreta spesialundervisning i skolen.

SMR- manual er trolig tilpasset engelske forhold, da forfatterne har sin erfaring fra England og manualen kan bestilles fra et engelsk forlag (Speechmark Publishing Ltd.). Den norske opplæringsloven er derfor naturlig nok ikke et tema.

Det kan videre se ut som om manualen ikke trekker frem skolens plikter og elevens rettigheter i forhold til undervisning. De har fokus på at noe må gjøres og at skolen er en egnet arena for dette arbeidet.

Det er med andre ord vanskelig å se om synet på tilpasset undervisning i SMR- manual samsvarer med datamaterialet fra min undersøkelse. Manualen vektlegger behovet for individuell kartlegging og jeg vil anta at de også ser behovet for individuell tilpasset opplæring i skolen. Er individuell tilpassing tilstrekkelig, eller bør disse elevene også ha spesialundervisning? Jeg vil forsøke å se om manualen sier noe om dette.

### 5.1.3 Behov for spesialundervisning?

Johnson og Wintgens (2001) trekker frem noen praktiske vurderinger som de mener bør tas for at tiltakene skal bli mest mulig effektive. Det første er bruk av tid.

I arbeidet med en elev med selektiv mutisme bør man avtale hvor ofte og hvor lenge man skal øve (ibid). De påpeker i den forbindelse at det er viktig å avslutte øvelsen når tiden er ute og minner om at:

*“Over-enthusiasm does not pay off.” (s. 40)*

Johnson og Wintgens anbefaler å bruke et sandglass eller en stoppeklokke slik at eleven også selv kan følge med på tiden og på den måten føle at hun har kontroll over situasjonen. Dersom eleven gjør det bra, vil kontaktpersonen kanskje bli fristet til å arbeide litt lenger. Dette anbefales ikke av Johnson and Wintgens. De begrunner det med at dersom eleven avslutter øvelsen når hun er ”på topp”, vil det være større sjanse for at hun har lyst til å komme tilbake neste gang. Man bør stoppe i tide, før eleven blir for sliten.

Videre skriver Johnson og Wintgens at det er vanskelig å planlegge lang tid fremover. Behandlingsopplegget må være sensitivt i forhold til elevens respons og justeringer må gjøres nærmest fra gang til gang (ibid).

Varigheten på en økt vil variere fra elev til elev (ibid). Det er vanligvis ikke anbefalt å arbeide med eleven mer enn 10- 20 minutter av gangen. Elever som er selvbevisste og har arbeidet en stund med problematikken, kan imidlertid ha økter opp til 40- 90 minutter per gang, men da må det legges inn pauser hvert 15. minutt. Lange økter bør kun brukes når både kontaktpersonen og eleven er godt inneforstått med programmet, og har et klart felles mål i sikte.

Hvor ofte en bør ha øvingsøkter vil også variere fra elev til elev. Johnson og Wintgens (2001) anbefaler å starte med hyppige økter i begynnelsen og frem til den første tale er etablert. De mener to til tre ganger per uke vil være gunstig.

Varigheten av arbeidet totalt sett vil også variere sterkt. De ulike fasene i behandlingen er alle utfordringer for eleven, og hvor langt tid de enkelte fasene tar er individuelt (ibid). Det kommer an på elevens grad av selektiv mutisme og på kvaliteten og tilgjengeligheten av hjelp. Noen elever går i behandling i flere år, mens andre trenger bare to til tre måneder. Johnson og Wintgens (2001) nevner et hyggelig eksempel på det siste:

*"One nine-year-old attended an intensive course over the summer holidays (nine sessions), and delighted everyone by speaking to his new teacher in front of the whole class when he went back to school." (s. 177)*

Dersom arbeidet med å få frem tale er et arbeid som skolen skal gå aktivt inn i, tolker jeg manualen slik at det i praksis i Norge betyr at det må skje innenfor rammene av T- timer eller et tolærersystem. Det er vanskelig å se for seg at denne type arbeid vil få plass innenfor rammen av tilpasset opplæring, slik opplæringsloven ble presentert under punkt 1.4 tidligere i denne hovedoppgaven. Datamaterialet viser at et mindretall av elevene har T- timer og at variasjonen i antall timer er fra to til åtte timer. Den eleven som hadde flest timer hadde som tidligere nevnt en annen diagnose i tillegg til selektiv mutisme.

I presentasjonskapittelet konkluderte jeg med at en tendens i datamaterialet er at informantene uttaler at de såkalt faglig sterke elevene ikke har behov for T- timer. En måte å tolke datamaterialet på, blir derfor at dersom man ikke skal arbeide med å få frem tale, og eleven er faglig sterk, så trengs ikke T- timer. Dersom man skal arbeide med å få frem tale bør dette imidlertid skje innenfor rammene av T- timer.

#### 5.1.4 Hovedkonklusjoner

En måte å tolke datamaterialet på er at kartleggingen av elever med selektiv mutisme var delvis mangelfull. Det var en stor variasjon i både hva som ble kartlagt og hvordan det ble gjort, og bar noe preg av å være tilfeldig. Kartleggingsfasen i SMR- manual peker på nødvendigheten av en strukturert kartlegging, spesialtilpasset diagnosen selektiv mutisme, gjerne med bruk av skjemaer for å samarbeide på en ærlig måte med eleven om hvilke type situasjoner som eleven oppfyller som angstfylt. Manualen legger derfor til grunn et videre

kartleggingsbegrep enn det jeg finner i datamaterialet fra min undersøkelse, både når det gjelder hva som skal kartlegges og hvordan det skal kartlegges.

## 5.2 Eliciting speech

Del 3 i SMR- manual tar for seg ulike temaer under overskriften “Management”. I engelsk ordbok (1995) oversettes ”management” med ”behandling”, et begrep som jeg tidligere har gjort rede for i kapittel 1 i denne hovedoppgaven. Her har jeg valgt å oversette ”behandling” med ”tiltak”. SMR- manual presenterer følgende arbeid:

1. ”Building rapport”
2. “Making the child an active partner”
3. “Preparing to elicit speech”
4. “Eliciting speech using a conversational partner”
5. “The sliding- in technique”
6. “Eliciting speech without a conversational partner”

Jeg vil konsentrere meg om den delen av kapittelet som handler om ”eliciting speech”, det vil si arbeidet med å få frem tale, punkt 4 til 6. Før jeg gjør det, vil jeg først ganske kort se på de første punktene.

Når det gjelder arbeidet med ”Building rapport”, har jeg under forrige punkt (punkt 5.1) trukket frem behovet for kartlegging og hvordan man kan ”Making the child an active partner” ved bruk av spørreskjemaer. Videre trekker Johnson og Wintgens (2001) frem ulike moment som det kan være viktig å tenke på når man arbeider med elever med selektiv mutisme. Det ene handler om den voksnes kroppsspråk:

*”Direct eye contact can be threatening.” (s. 133)*

I en av SMR- manual mange handouts (ibid) tar Johnson og Wintgens for seg ulike faktorer som man bør tenke igjennom før man starter arbeidet. Her nevnes blikkontakt:

*“Children often find it easier to respond if the adult is not making direct eye-contact. Being watched seems to add to their sense of being pressurised for an answer.” (s. 91)*



Johnson og Wintgens (2001) mener at den voksnes væremåte og kroppsspråk kan virke negativt i samarbeidet med eleven. For eksempel så vil blikkontakt kunne virke truende, og være angstfremmende.

En av informantene i min undersøkelse var opptatt av dette. Denne informanten uttalte at han var bevisst på å være forsiktig med bruk av blikkontakt og ”personlig tale” i kontakten med eleven, og at han hadde erfaring med at dette bidro til en positiv utvikling. Her er det med andre ord samsvar mellom en av informantene i min undersøkelse og et av rådene i SMR- manual.

Jeg skal nå konsentrere meg om punktene 4 til 6 som handler om å få frem tale på skolen, og se på samsvar med dataene i min undersøkelse. Men først vil jeg presentere noen grunnleggende prinsipper i SMR- manual.

#### 5.2.1 Stimulus fading og shaping

Johnson og Wintgens presenterer to metoder som de anbefaler å bruke i arbeid med elever med selektiv mutisme. Metodene bygger på atferdspsykologi og er ”stimulus fading” (også kaldt ”the sliding in technique”) og ”shaping”.

Johnson og Wintgens (2001) eksemplifiserer ”stimulus fading” på følgende måte:

*“As soon as the child is sufficiently relaxed to communicate with the keyworker by nodding or shaking the head, speech can be elicited by asking the familiar adult to engage the child in verbal activities while the keyworker withdraws or leaves the room. The keyworker is then “faded in” by gradually overhearing, entering the room and joining in. The same activities are then repeated in a different room or venue to secure a transfer of speech to a different setting. This procedure follows the principles of “stimulus fading.” (Cline & Baldwin, 1994) or “person and situation fading.” (Slukin, 1999).” (s. 119)*

Hovedideen er å ta utgangspunkt i situasjoner hvor eleven allerede snakker, fordi da er angsten begrenset til et absolutt minimum. Johnson og Wintgens (ibid) foreslår å bruke en annen teknikk hvis man ikke har tilgang på en kommunikasjonspartner som beskrevet i eksempelet med ”stimulus fading”:

---

*"Starting with non-verbal communication, the child is required to produce responses that gradually become closer to speech. This process is known as "shaping" [...] It provokes far more anxiety than stimulus fading, for the variables that are changing are factors within the child, such as articulatory effort and information content- in short, the communication load itself. It is therefore important to increase the child's enjoyment and sense of achievement by rewarding each step." (s. 119)*

Når man har kommet så langt som til at eleven snakker med sin kontaktperson, kan man ifølge Johnson og Wintgens (2001) fortsette med å kombinere "stimulus fading" og "shaping". På denne måten vil man oppnå en mye raskere utvikling. De understreker at arbeidet med "shaping" er vanskeligere for eleven enn "stimulus fading", og legger derfor vekt på følgende tre ting:

1. Responses that gradually becomes closer to speech
2. The child's enjoyment
3. Rewarding

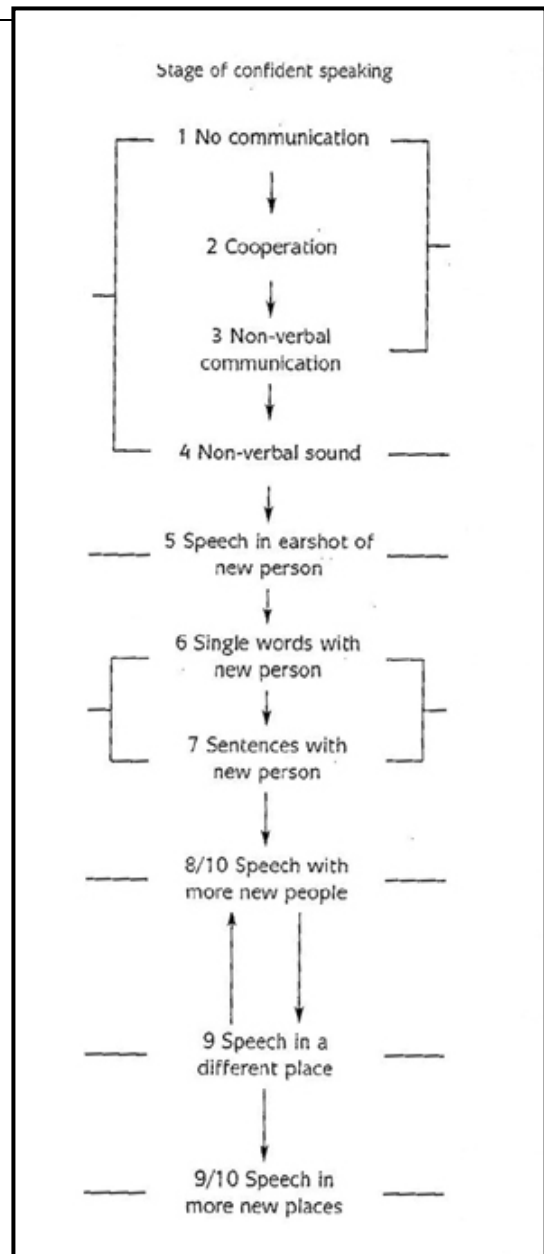
Disse tre faktorene i arbeidet med elever med selektiv mutisme har jeg vært inne på tidligere, i forbindelse med presentasjon av datamaterialet (kapittel 4). Jeg vil nå se på samsvar.

*Ang. punkt 1, responses that gradually becomes closer to speech:* Dette handler om elevens kommunikasjon/svar, som gradvis begynner å bli mer som vanlig tale. En av informantene i min undersøkelse uttalte at "all kommunikasjon får være god nok", og at det finnes ulik grad av hvor kommunikativ kommunikasjonen er. Disse erfaringene kan tolkes dit hen at det første punktet i modellen "Stages of confident speaking" (Johnson & Wintgens, 2001) er det som er enklest for eleven, og også det som kommuniserer minst, mens det siste punktet er det som er vanskeligst for eleven og det som kommuniserer mest. Videre tolker jeg informanten slik at hvert trinn i modellen inneholder kommunikasjon og at hvert trinn derfor har en verdi i seg selv. I elevens eget individuelle tempo beveger hun seg så igjennom de ulike fasene/trinnene.

Hovedtendensen i datamaterialet i min undersøkelse synes imidlertid ikke å bygge på en slik holdning. Ulike kommunikasjonsuttrykk er tidligere presentert under punkt 4.5 i hovedoppgaven. Disse uttrykkene vil jeg nå sette inn i modellen på neste side (figur 5). Her forsøker jeg å vise at det informantene i min undersøkelse forteller om lett kan passe inn i modellen. En måte å tolke informantenes erfaringer på, blir da at det er lite samsvar mellom datamaterialet og SMR- manual når det gjelder å få frem tale, men at det informantene forteller om er det samme, bare ikke satt i system.

Stadier av sikker/trygg kommunikasjon:

1. Ingen kommunikasjon, mimikkløst ansikt
2. Samarbeid, kontakt opprettes
3. Nikke, smile, gester, riste på hodet,  
kommunisere via en hånddukke, skrive,  
sende tekstmeldinger, bruke en annen  
elev som talerør
4. Hviske i øret
5. Telefon, video, kassett
6. Si "ja" og "nei" og andre ett-ordsytringer
7. Si "ha det", "vil ikke" og andre to-ordsytringer
- 8./10. Si hele setninger til en ny person
9. Tale i en ny situasjon
- 9./10. Tale til en ny person



Figur 5: Stages of confident speaking

Det noen informanter kaller for et "mildt press", kan ut i fra denne modellen tolkes som et press på neste trinn. For at kontaktpersonen skal kunne vurdere hvilket trinn som er "neste trinn", må elevens talemønster/kommunikasjon være kartlagt, for eksempel ved bruk av "a talking map" (som tidligere nevnt under punkt 4.2.1).

*Ang. punkt 2, the child's enjoyment:* Dette handler om at barnet skal ha det bra mens hun gjøre noe, at hun liker det hun gjør. En del av informantene var opptatt av dette (som tidligere beskrevet i presentasjon av datamaterialet "Den første tale", punkt 4.3). Et fellestrekk ved de situasjonene hvor eleven har begynt å snakke på skolen, er at kontaktpersonene gjorde noe som eleven likte å gjøre og at situasjonen var preget av humor.

De fleste informantene fortalte at det ikke nyttet å gjøre ting eleven ikke likte å gjøre, da ble det bare verre og eleven ”låste seg” eller regrederte.

*Ang. punkt 3, rewarding:* Dette kan oversettes med at du får noe igjen, det vil si at noe er givende. Jeg tolker SMR- manual slik at det betyr at barnet opplever å bli belønnet og at det handler om belønning av utvikling av kommunikasjon.

Belønning viser seg med andre ord å være et aktuelt tema, både i SMR- manualen og undersøkelsen min. Konklusjonen i presentasjon av datamaterialet viser at et fåtall av informantene har benyttet seg av belønning. Informantene oppgav at de var blitt *frarådet* å bruke belønningsprinsipper. Videre viser presentasjon av data at begrepet belønning blir oppfattet ulikt av informantene. Det er en tendens til at det ikke skilles mellom ulik grad av belønning, på den ene siden beskjedne former for belønning for små skritt og på den andre siden store premier for å oppnå store mål. Kun en informant har brukt belønning bevisst, og han uttaler til gjengjeld at han har en positiv erfaring med det.

*Hva skal belønnes, hvordan belønne og hva er belønningen?* Det er ifølge manualen barnets ”achievement” som skal belønnes, barnets innsats. Som tidligere nevnt var mange av informantene opptatt av elevens egen indre motivasjon og ønske om utvikling. En informant var opptatt av at belønning ikke var en god måte å motivere eleven på. Han begrunner dette med at eleven ikke skal ”gjøre sånn og sånn for meg, så skal du få et klistremerke av meg”. Dette synet på belønning samsvarer med SMR- manualen, da de vektlegger at det er barnets ”achievement” som skal belønnes. Johnson og Wintgens (2001) er som tidligere nevnt inspirert av ”behavioural principles” og de foreslår positiv forsterking som en gunstig metode for å oppnå økt arbeidsvilje hos eleven. De minner om at arbeidet med å prøve og snakke er veldig emosjonelt utmattende for elevene. Selve ”premien” er imidlertid ikke målet, men ”premien” kan hjelpe på motivasjonen for å holde ut det vanskelige arbeidet. Eleven med selektiv mutisme skal ifølge SMR- manual ikke bli belønnet for å tilfredsstille læreren, men for å belønne sin egen arbeidsinnsats (ibid). Johnson og Wintgens skriver at elevene er avhengig av en kontaktperson som formidler at det nytter å arbeide, en som vet noe om hvordan det skal gjøres og som eleven kan ha tillit til. Elevene trenger en person som;

---

*“Tell them [...] you are going to help them feel better about talking, by breaking it down into such tiny steps that the feeling or anxiety won’t have a chance to build up. Outline at an appropriate level the steps you have in mind, showing that you will only be changing one thing at a time. Stress that it is up to the child how far you go in each session.” (s. 142)*

Denne kompetansen synes ikke, med få unntak, å være tilstede i de erfaringene som kommer frem i min undersøkelse.

Eksempler på positiv forsterking kan ifølge Johnson og Wintgens (2001) være smil, nikk med hodet og kommentarer. Videre foreslår de at man kan lage lister, diagram og tegninger som viser progresjonen, eller å gi eleven godterier og klistremerker. Her trekker Johnson og Wintgens frem en viktig forutsetning for denne måten å arbeide på. De sier at *det meste av elevens motivasjon bør likevel komme av selve fremskrittende hun gjør, ikke av belønningen.*

Flere informanter fortalte om foreldre som lovet store premier hvis eleven begynte å snakke. For eksempel så skulle en jente få en sykkel og en annen skulle få en hund. Resultatene var foreløpig negative, elevene hadde ikke begynt å snakke. Her vil jeg trekke en parallell til kapittelet om ”Press, hva er det?” (punkt 4.4) og modellen ”Stages of confident speaking” (figur 5, s. 100) Dersom steget er for stort, det vil si at presset er for sterkt og angsten blir for stor, viser datamaterialet at resultatet uteblir. Spranget fra å være en jente som ikke snakker på skolen, til å bli en jente som gjør det, er for stort til at eleven vil klare det, på tross av løfter om store premier. De få eksemplene på bruk av belønning fra undersøkelsen viser at små skritt tilpasset elevens forutsetninger og belønning av disse skrittene har positiv effekt. Jeg kan nevne eksemplet om jenta som skulle få bestemme hvem av klassekameratene som skulle få være med henne ut på grupperommet. Dersom hun hvisket navnet til eleven i øret på læreren skulle hun få velge. Eleven hvisket, og hun fikk bestemme. Presset lå i å hviske, belønningen var å få bestemme.

En av informantene mente at elever med selektiv mutisme i utgangspunktet er motiverte til å snakke, elevene vet bare ikke *hvordan* de skal få det til. Hun uttalte derfor at spørsmålet om motivasjon var irrelevant. Andres uttalelser om motivasjon kan tolkes dit at dersom eleven ikke er motivert, er det lite læreren kan gjøre. Det var med andre ord en variasjon i hvor vidt informantene opplevde at de var med på å påvirke eleven til økt eller svekket motivasjon for å snakke på skolen.

Jeg har nå sett på tre faktorer i arbeidet med ”stimulus fading” og ”shaping” og sett på samsvar mellom undersøkelsen og SMR- manual. Men forteller informantene om erfaringer med teknikkene? Beskriver de arbeid som samsvarer med prinsippene? Jeg vil nå se nærmere på dette.

*Har informantene i min undersøkelse erfaringer som tilsvarer bruk av ”stimulus fading” eller ”shaping”?* Et eksempel med bruk av telefon kan minne om denne teknikken. Eleven snakker til sin mor i bakgrunnen, kontaktpersonen hører det, men det er moren som sier det videre til ham i telefonen. På denne måten hører kontaktpersonen elevens stemme, selv om hun ikke snakker direkte til ham. Muligens kan dette samsvare med ”stimulus fading” slik det er presentert i SMR- manual, dersom aktiviteten gjentas og videreutvikles.

Jeg ønsker spesielt å trekke frem ett eksempel på en systematisk tilnærming til arbeidet med eleven, som kan minne om de behandlingsprinsipper som beskrives i SMR- manual. Eksempelet er det hvor kontaktpersonen arbeider med eleven og lesing (se side 77). Hun startet med å lese leseleksen inn på en kassett hjemme. Når hun ifølge informanten ble lei av dette, det vil med andre ord bety at hun var ”klar” for en ny utfordring, gikk de videre til neste skritt. Da begynte de med at kontaktpersonen leste høyt, men eleven leste inne i seg og pekte i boken. Informanten fortalte at dersom eleven ikke stoppet opp ved et punktum, så stoppet heller ikke informanten opp med å lese. Etter å ha gjort dette en stund, begynte de å lese annet hvert ord. Da leste informanten høyt og eleven leste inne i seg, det var med andre ord fortsatt ikke krav om verbalkommunikasjon fra eleven. Neste trinn var at de gjorde det samme, men at eleven nå skulle hviske ordet i stedet for å si det inne i seg. Slik fortsatte de med et gradvis, mildt press på økt grad av kommunikasjon. Til slutt leste eleven høyt for kontaktpersonen. Denne erfaringen samsvarer med opplæringsprinsippene i SMR- manual.

### 5.2.2 Konklusjon

Mye av det informantene sier kan sees på som generelt pedagogisk arbeid, som å tilrettelegge for trygghet, trivsel, et godt klassemiljø, motivasjon for læring med mer. Det betyr at datamaterialet inneholder relativt lite spesifikt om selektiv mutisme. Kunnskapen om hva man spesifikt kan gjøre er liten og informantene har benyttet seg av generelle basiskunnskaper.

Det er trolig noe samsvar mellom SMR- manual og undersøkelsen på punkt 2, "The child's enjoyment", lite samsvar på punkt 1 og 3, "Rewarding" og "Responses that gradually becomes closer to speech". Det finnes spredte eksempler fra datamaterialet på erfaringer med systematisk arbeid med vekt på belønning. Hovedtendensen blir likevel at det er lite samsvar mellom datamaterialet og SMR- manual når det gjelder arbeid med å få frem tale.

### 5.3 Generalising speech

Om denne fasen i arbeidet skriver Johnson og Wintgens (2001):

*"[...] it can be relatively easy for the keyworker to elicit speech for the first time. Generalising speech to other people in other settings, until the child speaks confidently regardless of whom may be in earshot, takes much longer." (s. 153)*

De påpeker at arbeidet med "generalising speech" er vanskeligere og mer tidkrevende enn "eliciting speech". En følge av dette, blir da at Johnson og Wintgens i denne fasen av arbeidet understreker et enda større behov for å gå varsomt og systematisk frem:

*"During this period it is essential to maximise and capitalise on each success, and to acknowledge that a reluctance to "let go" can hinder progress as surely as letting go too soon." (s. 153)*

I min undersøkelse formidlet informantene at det å få eleven til å snakke med flere enn en person var vanskelig. Dette samsvarer med den erfaringen Johnson og Wintgens bygger sin SMR- manual på. For hvilke av mine informanter var det aktuelt å arbeide med "generalising speech"? Ifølge Johnson og Wintgens kan arbeidet med "generalising speech" først begynne når eleven har begynt å snakke med en person. Tabell nr. 3 (på side 66) viser at fire elever snakker med alle i klasserommet. Av disse fire, er det en elev som bruker en bestemt teknikk for å få det til og en annen som kun bruker ett-ordsytringer. Med utgangspunkt i utvalget i min undersøkelse viser det seg at arbeidet med "generalising speech", på det tidspunktet jeg foretok datainnsamlingen, bare ville vært aktuelt for et mindretall.

I SMR- manual blir følgende arbeid foreslått:

1. Preparing for generalisation, som handler om å forberede og berolige eleven i forhold til hva som skal skje.
2. Handing over to a classroom-based keyworker, som er aktuelt hvis kontaktpersonen ikke har vært knyttet til skolen.

3. Changing to a new location, for eksempel å arbeide i klasserommet istedenfor i et grupperom.
4. Fading in a range of people, å bruke ”stimulus fading” teknikk for å generalisere tale til flere personer.
5. The talking-circle, en form for klassemøte hvor alle elevene arbeider sammen med utgangspunkt i en modell.
6. Walkabout, er en teknikk hvor man følger en konversasjon etter et bestemt mønster (for eksempel en ordlek) mens man forflytter seg fra en arena til en annen.
7. Transferring speech to the classroom, overføring av tale til klasserommet.
8. Facilitating the development of spontaneous speech, å arbeide med utvikling av spontan tale.
9. The wider community setting, generalisering til flere steder og personer.

Jeg går ikke nærmere inn på disse ulike fasene, men velger å trekke frem enkelte områder hvor det er samsvar. Johnson og Wintgens (2001) skriver at bruk av video og kassett kan være verdifullt i arbeidet med ”generalising speech”:

*“Just as recordings of children speaking can be used to desensitise the child prior to eliciting speech with the keyworker, home video and audio tapes can play a part in the generalisation phase. Once again, with the child’s agreement, a recording can be played to selected teachers and classmates, perhaps without the child initially, and then in front of the child. At first just a few special friends could be involved, and later the whole class- the keyworker should be guided by the child regarding the pace.” (s. 160)*

Videre skriver de (ibid):

*“Older children may like to make and present a video-recording, either as an individual project, or as part of a class assignment [...] It is important to ensure, as far as possible, that sharing video and audio material will result in a positive response. It is fine for classmates to show their approval. But they should not pester the child for speech afterwards.” (s. 160)*

En av informantene i min undersøkelse fortalte at han hadde planer om å bruke filmkamera i arbeidet med eleven. Han hadde ikke prøvd det ut, men ønsket å filme eleven i aktivitet, for så å vise det til en annen lærer og deretter til resten av klassen. En informant hadde erfaring med bruk av kassett hvor eleven leste inn leseleksen hjemme. Hun spilte den for læreren på grupperommet, og etter hvert også i klasserommet for de andre elevene. Disse to erfaringene samsvarer med prinsippene som foreslås i SMR- manual.



I datamaterialet finnes det to andre eksempler som kan minne om arbeidet i SMR- manual. Etter at eleven har begynt å snakke med kontaktpersonen på et grupperom, har de utvidet gruppen ved å ta med en elev fra klassen. Etter at eleven har begynt å prate med denne eleven, har de så utvidet gruppen med enda en elev. Dette kan minne om hovedprinsippet med ”stimulus fading” slik det skisseres i SMR- manual.

*Arbeid med klassen.* Johnson og Wintgens mener at klassen kan brukes som en ressurs i arbeidet med eleven med selektiv mutisme. De foreslår at kontaktpersonen snakker med klassen uten at eleven med selektiv mutisme er til stede og at følgende blir formidlet (min oversettelse fra Johnson & Wintgens, 2001):

- Eleven skal behandles normalt og ikke bli fortvilet hvis hun er for sjenert til å snakke med deg i begynnelsen.
- Ikke prøv ”å teste ut” om eleven kan snakke.
- Ikke le eller se stirrende på eleven når hun snakker.
- Ta eleven med på den leken du holder på med eller tilby henne å låne en leke, ball, hoppetau eller lignende av deg.
- Spør om eleven vil sitte ved siden av deg.
- Ikke flokk dere rundt eleven.
- Ikke snakk *for* eleven.
- Spør om eleven kan hjelpe deg med skolearbeidet eller andre oppgaver du har.

*Figur 6: Arbeid med klassen*

I min undersøkelse synes det ikke å være en tendens til at resten av klassen blir brukt bevisst i arbeidet med å få eleven til å snakke. Heller ikke bestemte regler er gjennomgått for hvordan klassekameratene skal oppføre seg i forhold til det å ha en elev med selektiv mutisme i klassen. Det er likevel noen som forteller at de arbeider generelt med klassemiljø og mobbeproblematikk, for at eleven ikke skal bli plaget. Informantene legger vekt på at eleven skal trives i klassen. På en måte kan man si at det er noe samsvar mellom den generelle måten å arbeide med klassemiljø på som kommer til uttrykk i undersøkelsen og

den måten SMR- manual foreslår å arbeide på. Det som skiller er imidlertid det som spesifikt handler om selektiv mutisme.

*Konklusjon:*

Jeg finner relativt lite samsvar mellom de råd og opplæringsprinsippene som brukes i SMR- manual og min undersøkelse om arbeidet med å overføre tale til andre personer og situasjoner. Det finnes noe bruk av kassett, et tilfelle av tanker om bruk av video, og noen eksempler på bruk av ”stimulus fading” i datamaterialet.

Muligheten for å overføre aktivitetene som anbefales i SMR- manual er til stede, da mange av situasjonene/utfordringene som beskrives i manualen og datamaterialet er like. En del av arbeidet som belyses i punkt 4.7 ”Tiltak fra a- å” samsvarer med forslagene som skisseres i SMR- manual. En måte å tolke det på er at hvorvidt tiltakene er nyttige å bruke, avhenger av elevens grad av angst, hvordan man bruker tiltakene og hvordan man tilnærmer seg eleven. Til å vurdere dette kan man bruke kartleggingsverktøy som er anbefalt i manualen og følge modellen ”Stages of confident speaking”.

## 6. KONKLUSJONER

I dette avsluttende kapittelet svarer jeg på problemstillingen ved å oppsummere hovedtendenser og trekke konklusjoner. Videre avrunder jeg ved å ta et kritisk blikk på hovedoppgaven og reflektere over videre spesialpedagogisk arbeid med elever med selektiv mutisme.

### 6.1 Konklusjoner sett i lys av overordna målsetting og problemstilling

Overordna målsetting med denne oppgaven er å presentere og belyse erfaringer fra arbeid med elever med selektiv mutisme. I tillegg skal jeg si noe om mulige konsekvenser denne hovedoppgaven kan ha for videre arbeid med elever med selektiv mutisme. Det empiriske datamaterialet ble presentert i kapittel 4 og viste en variasjon i erfaringer. I oppgavens analysekapittel, kapittel 5, belyste jeg datamaterialet ved å se på samsvar mellom mitt datamateriale og de rådene og behandlingsprinsippene som foreslås i SMR- manual. Hovedkonklusjonen i analysen er at det er noe, men relativt lite, samsvar og jeg velger å oppsummere dette i følgende seks punkter:

1. Erfaringene som kommer til uttrykk i undersøkelsen bærer preg av generell pedagogisk og spesialpedagogisk karakter når det gjelder kartlegging av elevene (jmf. pkt. 4.2). Informantene har liten erfaring med kartlegging som er spesielt tilrettelagt og satt i system i forhold til elever med selektiv mutisme, sammenlignet med SMR- manual. Manualen vektlegger kartlegging av elevens angst, samarbeid med eleven og utstrakt bruk av skjemaer (jmf. pkt. 5.5.1). Når det gjelder samarbeid med eleven, peker SMR- manual på nødvendigheten av å ha en åpen dialog om vanskene og at den voksne formidler hva og hvordan man skal arbeide.
2. Både min undersøkelse og SMR- manual viser at trygghet, forutsigbarhet og litt press er viktige faktorer i arbeid med elever som har selektiv mutisme (jmf. pkt. 4.3.4). Mange av informantene har erfaringer med og er opptatt av press (jmf. pkt. 4.4). Videre oppfattes press ulikt, ofte som noe man ikke skal gjøre, og blir kun av et fåtall relatert til angstproblematikk. Denne oppfatningen samsvarer lite med SMR- manual hvor press settes i sammenheng med modellen ”Stages of confident

speaking” (jmf. pkt. 2.2.1 og pkt. 5.2). Min analyse viser derfor at begrepet å presse (slik det blir oppfattet i praksis) må nyanseres dersom det skal samsvare med SMR-manual.

3. Min hovedoppgave viser at spørsmålet om hvorvidt det er riktig ”å presse eller ikke presse”, bør endres til ”hvordan presse og når”, slik at presset får en fremmede effekt på elevens utvikling i motsetning til en hemmende effekt (jmf. pkt 4.4 og 5.2).
4. Johnson og Wintgens (2001) legger vekt på at det er ulike vanskelighetsgrader av kommunikasjon. De understreker at for høy grad av verbalkommunikasjon kan føre til angst. Disse to synspunktene synes med få unntak å være tilstede i min undersøkelse. Analysen styrker erfaringen om (som en av informantene fortalte) at det kan være klokt å se på økt kommunikasjon som et mål i seg selv og ikke fokusere entydig på tale (jmf. pkt. 4.5 og 5.2.1). Som et resultat av dette, har jeg oversatt ”speaking” med ”kommunikasjon” i modellen ”Stages of confident speaking”, slik at modellen på norsk blir hetende ”Stadier av sikker/trygg kommunikasjon” (jmf. pkt. 2.2.1 og pkt. 5.2).
5. Min undersøkelse viser at synet på belønning med fordel kan nyanseres og utvides fra å være noe som man i liten grad benytter (jmf. pkt. 4.4 og pkt. 4.6.2) til å bli en viktig faktor i sammenheng med ”behavioural startegies” og elevens ”achievement” (jmf. pkt. 5.2.1). Videre viser min analyse at eleven kan oppleve økt motivasjon (jmf. pkt. 4.6) gjennom arbeidet med ”behavioural strategies”, eksemplifisert i SMR- manual som ”stimulus fading” og ”shaping” (jmf. pkt. 2.2.1 og pkt. 5.2).
6. Mange av elevene får hjelp til å klare å snakke med sin kontaktperson (jmf. pkt. 4.3). Det informantene derimot har lite erfaring med er ”generalising speech”, det vil si å systematisk øke antall situasjoner og personer eleven snakker i/med på skolen. Både informantene og SMR- manual beskriver imidlertid dette arbeidet som krevende og vanskelig (jmf. pkt. 5.3).

En måte å tolke disse konklusjonene på, er å si at informantene, i mangel av spesifikk veiledning og informasjon om diagnosen, fokuserer på generelle pedagogiske og spesialpedagogiske faktorer (trygghet, trivsel og tilpasset undervisning) i møte med elevene. De fleste elevene kommer ikke lenger enn til tale med en person. Jeg trekker følgende

konklusjon: *trygghet er ikke uvesentlig, men det er heller ikke alene nok* til å hjelpe eleven til en økt kommunikasjon i klasserommet.

## 6.2 Avrunding

Helt til slutt vil jeg nå avrunde arbeidet med denne hovedoppgaven med å svare på noen kritiske spørsmål, samt å stille noen nye spørsmål om ”veien videre”.

*Hvordan knytte det spesielle i egen undersøkelse til det generelle i faget?* Jeg har i denne hovedoppgaven fokusert på en innadvent problematikk innenfor det sosiale og emosjonelle feltet i spesialpedagogikk. Jeg vil anta at noe av dette vil ha relevans for arbeidet med innadvendt problematikk generelt. Hovedoppgaven baserer sitt datamateriale på erfaringer fra grunnskolen. Konklusjonene vil også kunne ha relevans for arbeidet med barn med selektiv mutisme i barnehage og elever i ungdomsskole, videregående skole og voksenopplæring. Det handler om grunnleggende prinsipper som kan få konsekvenser for arbeidet med denne diagnosen, uansett arena.

*Hva er viktig med oppgaven, hva er nytt?* For første gang i Norge synes det å være gjennomført en empirisk undersøkelse med fokus på erfaringer fra arbeid med elever som har selektiv mutisme. I min hovedoppgave blir det skissert råd og behandlingsprinsipper fra SMR- manual (Johnson & Wintgens, 2001) som synes å være relativt lite kjent for det spesialpedagogiske kompetansefeltet i Norge i dag. Jeg har belyst det empiriske datamaterialet opp mot denne manualen og pekt på flere områder som bekrefter at manualen har relevans for arbeidet med denne elevgruppen. Oppgaven er således et fremtidsrettet og praksisrettet bidrag.

*Hva er begrensningene?* Begrensninger ved SMR- manual er flere. Den fokuserer på ”behavioural strategies”, og nevner ikke psykoterapi, systemrettet terapi eller andre behandlingsmetoder som en mulighet. Teoridelen er relativt tynn. Videre er den dyr i innkjøp og ikke tilrettelagt for norske forhold.

Begrensningene med denne hovedoppgaven som et forskningsbidrag, ligger først og fremst i det at det er en hovedoppgave, med rammevilkår på elleve måneder normert studietid. Det kunne vært en styrke å triangulere, som jeg tidligere var inne på i forbindelse med validitet

(se punkt 3.9.1). Videre ligger det en begrensning i selve metoden, da den innebærer en form for selvrappporterende forskning.

Årsaksforklaringene på selektiv mutisme er sammensatte, og nyere forskning viser at flere faktorer kan ha innvirkning på hvorfor et barn utvikler selektiv mutisme (Kristensen, 2002). Jeg har i denne hovedoppgaven valgt å fokusere på selektiv mutisme som en sosial og emosjonell problematikk, og presentasjon og analyse av dataene er farget av dette perspektivet. En ensidig fokusering på selektiv mutisme som en emosjonell problematikk kan være uheldig og dette er en begrensning i min hovedoppgave. En forståelse som tar høyde for ulike perspektiv og ser behovet for en grundig kartlegging av eventuelle utviklingsforstyrrelser og/eller forsinkelse når det gjelder språk og motorikk, er viktig. Videre har min oppgave sett på "behavioural strategies" som en mulighet på tiltakssiden, og det er viktig å minne om at det sannsynligvis vil finnes andre tilnærmingsmåter som kan være gode, selv om de ikke faller innenfor problemstillingen i denne hovedoppgaven.

Min intervjuguide og mine intervjuer er semistrukturerte. Intensjonen med denne datainnsamlingsmetoden var å få et overblikk over hva informantene er opptatt av og hvilke problemstillinger som knytter seg til arbeidet med elever med selektiv mutisme. Jeg ser i ettertid at dette kan gå på bekostning av en dypere forklaring på og spesifisering av uttalelser informantene kommer med. På den andre siden viser undersøkelsen at kunnskapen og erfaringene med selektiv mutisme er begrenset. Jeg stiller meg derfor spørsmålet om problemstillingen hadde kunnet blitt vesentlig bedre besvart, dersom jeg hadde gått mer i dybden på spørsmålene under intervjuene. En bedre måte å gå i dybden på ville muligens heller vært å bruke "multiple case study" og/eller triangulere med flere datainnsamlingsmetoder.

Måten datamaterialet blir fremstilt på kan skape problemer når det gjelder å vurdere validiteten i min hovedoppgave. Spørsmålene i intervjuene blir i hovedsak ikke presentert og leseren får dermed ikke muligheten til å vurdere eventuelle feiltolkninger. Det faktum at jeg ikke har valgt å presentere dataene i den rekkefølgen intervjuguiden presenterer dem, kan også være en svakhet når det gjelder å vurdere validiteten. Jeg har likevel valgt å gjøre det slik, i tråd med den kvalitative forskningstilnærmingen som tillater fleksibilitet, og det dynamiske i en prosess. Jeg tilstrebet å ta kvalifiserte valg for å svare på problemstillingen på best mulig måte gjennom presentasjonen av undersøkelsen og analysen.

Det er mulig at enkelte av informantene vil kunne føle seg misforstått. Det er spesielt tre faktorer jeg sikter til. Den ene er at temaene jeg har valgt å presentere kan ha blitt tatt ut av den sammenhengen informanten mente de hørte hjemme i, og at de dermed er blitt tolket feil av meg. Den andre faktoren er at dersom intervjuet kun hadde hatt spørsmål sentrert rundt de seks temaene jeg har valgt ut, ville informanten muligens utdypet uttalelsene noe og kommet med mer informasjon som handlet spesifikt om disse temaene. Jeg kunne for eksempel sendt de transkriberte intervjuene tilbake til informanten med en avklaring av de seks temaene, med mulighet for korreksjon og tilføyelser. En tredje faktor er muligheten for at informantene har erfaringer som av ulike årsaker ikke kom frem i intervjuet. En mulig løsning på dette kunne være å foreta en pilotundersøkelse først, for så å gå i dybden på et begrenset antall spørsmål i en senere undersøkelse. Jeg mener likevel at muligheten for at relevante erfaringer ikke skulle komme frem i min undersøkelse er forholdsvis liten, fordi spørsmålene i intervjuguiden var relativt åpne. Jeg så derfor ikke behovet for å sette i gang tiltak i forhold til dette.

*Hva ville jeg gjort annerledes?* Som tidligere nevnt, ville jeg gjennomført et prøveintervju med en person som hadde erfaring med selektiv mutisme. Muligens ville jeg da ha justert intervjuguiden noe. Videre kunne jeg tenke meg å heve begrepsvaliditeten ved å oversette flere engelske begrep, spesielt "behavioural strategies", "assessment", "eliciting speech" og "generalising speech" til gode og norske valide begrep.

*Hvilke praktiske konsekvenser vil konklusjonen kunne få for arbeid med selektiv mutisme?* Gjennom arbeidet med denne hovedoppgaven har jeg fått stor tro på at mye kan gjøres for og med denne elevgruppen, ved å fokusere på kartlegging og utvikling av kommunikasjon.

På grunnlag av de konklusjonene jeg har kommet frem til, mener jeg å vise at det spesialpedagogiske arbeidet med elever som har selektiv mutisme med fordel kan styrkes. Opplæring, skolering og veiledning av dem som arbeider direkte og indirekte med elevene bør være et spesialpedagogisk område som utvikles videre. Jeg har belyst at råd og behandlingsprinsipper i SMR- manual kan være et egnet hjelpemiddel i dette arbeidet. Å oversette manualen til norsk vil være med på å gjøre innholdet i den lettere tilgjengelig og føre til at flere kan nyttiggjøre seg kunnskapen. Mitt ønske for fremtiden er å kunne utvikle en modell tilrettelagt for norske forhold, basert på konklusjonene i denne hovedoppgaven.

De elleve informantene jeg har intervjuet vil sannsynligvis ha stort utbytte av å snakke med hverandre. Det er et gjennomgående trekk at de faktisk ikke vet om hverandre, med ett unntak. Å knytte kompetanse om selektiv mutisme til et landsdekkende kompetansesenter kunne være en ide. Videre bør det vurderes om selektiv mutisme skal knyttes til spesialpedagogisk arbeid i skolen og/eller i psykiatrien. Når det gjelder videre forskning og praksis, er det nødvendig å se nærmere på hva som er skolens oppgave, kontra BUPs. Hvem bør gjøre hva i forhold til hvilke mål? Er målet utvikling av økt verbal kommunikasjon eller tilpasset opplæring og spesialundervisning? Hva gir best resultater? Muligens er det to sider av samme sak, i den forstand at det ene avhenger av det andre. Hvor går grensen mellom behandling ut fra helselovgivningen og undervisning av elever med lærevansker med utgangspunkt i opplæringsloven (2002)? Kan og bør ressurser fra psykiatrien overføres til skolen? NOU-rapporten fra Kvalitetsutvalget (2003:16) vil muligens legge nye retningslinjer som vil få konsekvenser for videre arbeid med denne elevgruppen.

En skolering av fagpersoner med fokus på selektiv mutisme som en angstrelatert problematikk og bruk av "behavioural strategies", vil etter min mening kunne bidra positivt i arbeidet med elever med selektiv mutisme. Kristensen (2002) skriver følgende om forståelse av problematikken:

*"However, as a result of the assessment, an essential part of the therapeutic work consisted of "translating" emotional and behaviour problems from "dare not" or "won't" to "can't" or "can't yet or in this way." (s. 9)*

Videre sier hun senere i samme artikkel (ibid):

*"In the author's view, as mentioned in the introduction, crucial interventions in helping children with different developmental disorders/delay are mainly a matter of understanding. The acknowledgement of the nature of the problems should decrease misunderstandings of the child's behaviour by interpreting emotional and behavioural problems from "won't" or "dare not" to "can't" or "can't yet or in this way." (s. 48)*

I innledningen til min hovedoppgave skrev jeg at en av intensjonene mine med hovedoppgaven var å bidra til å øke relevante fagpersoners forståelse av problematikken og deres kompetanse på området selektiv mutisme, spesielt det spesialpedagogiske arbeidet som gjøres i skolen. Jeg håper at min presentasjon av erfaringene fra elleve personers arbeid med selektiv mutisme og en analyse av dette opp mot råd og opplæringsprinsipper i SMR-manual, har bidratt til dette. En forståelse og kompetanse som kommer til syne ved en mer



systematisk og faglig forankret måte å arbeide med elevene på, for å oppnå økt kommunikasjon.

## Kildeliste

- Ambrosino, S.V. & Alessi, M. (1979). Elective mutism: Fixation and the double bind. *The American Journal of Psychoanalysis*, 39, 251-256.
- Anstendig, K.D. (1999). Is Selective Mutism an Anxiety Disorder? Rethinking its DSM- IV Classification. *Journal of Anxiety Disorders*, 13 (4), 417-434.
- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Sciences*. London: Sage.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Tangen, R. (2002). *Spesialpedagogikk*. 2. (rev.) opplag. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bray m. fl. (1998). Augmented self-modeling as a treatment. *Journal of School Psychology*, 36 (3), 247-260.
- Cline, T. & Baldwin, S. (1991). Helping children who are selectively mute. *Education and Child Psychology*, 8, 72-83.
- Cline, T. & Baldwin, S. (1994). *Selective Mutism in Children*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Dahl, A.A. (2002). *Sosial fobi (sosial angstlidelse) en veiledning for pasienter og pårørende*. En informasjonsbrosjyre. Oslo: GlaxoSmithKline.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora*. Oslo: Falch Fargetrykk
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Fourth Edition (1994). Washington: American Psychiatric Association.
- Engelsk ordbok. Engelsk- norsk/norsk- engelsk*. (1995). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt*. 1. udgave, 4. oplag 1998. København: Akademisk forlag.

Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L. & Aase, T.H. (1997). *Metodisk feltarbeid*. Produksjon og tolkning av kvalitative data. Oslo: Universitetsforlaget.

*Fremmedordbok*. (1981). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Frey, J.H. & Oishi, S.M. (1995). *How to conduct interviews by telephone and in person*. London: Sage Publications.

Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Sixth Edition. Educational Research. An Introduction*. London: Longmann Publishers USA.

Hadley, N.H. (1994). *Elective Mutism: A Handbook for Educators, Counsellors and Health Care Professionals*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal forlag.

Helgeland, G. (2001). *Opplæringslova. Kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hesselmann, S. (1981). *Selektiv mutisme hos barn*. Stocholm: PsykologiForlaget ab.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano AS.

<http://www.helsenytt.no>: Når barnet ikke snakker. Et intervju med Kristensen H. (16.11.2002).

*ICD-10: psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer* (1999). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, J.K. (1993). *Interview. Kunsten at lytte og spørge*. København: Hans Reitzelz Forlag A/S.

Johnson, M. & Wintgens, A. (2001). *The selective mutism resource manual*. United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.

Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.

Kolvin, I. & Fundudis, T. (1981). Elective Mute Children: Psychological Development and Background Factors. *Child Psychology and Psychiatry*, 22 (3), 219-232.

- Kruuse, E. (1989). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kristensen, H. (2002). *Selective mutism in children. Comorbidity and clinical characteristics. A clinical case-control study*. Dissertation for the Degree of Dr. Med. Faculty of Medicine, University of Oslo. Oslo: Unipub AS.
- Kussmaul, A. (1877). *Die Störungen der Sprache*. Leipzig: F.C.W. Vogel.
- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Teoriboka*. Oslo: U-forlaget.
- Lassen, L. (2002). *Rådgiving- kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lebrun, Y. (1990). *Mutism*. London and New Jersey: Whurr Publishers Ltd.
- Leonard, H. & Topol, D. (1993). Elective mutism. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 2, 695-707.
- Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (2002). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate. *Educational Researcher*, March, 13-17.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32 (3), 279-300.
- Nielsen, E. (1999). *Selektiv mutisme. Et hefte for deg som har et taust barn i klassen*. Nærbø: Info Vest Forlag.
- Nielsen, T.F. (1995). *Elektiv mutisme hos barn*. Hovedoppgave PFI, Oslo.
- NOU. 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltningen.
- Omdal, H. (1999). *I would not mind talking to you, but ...* Hovedoppgave ISP, Oslo.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousands Oaks, Calif.: Sage Publications.

*Pedagogisk- psykologisk ordbok*. (1998). Gjøvik: Kunnskapsforlaget.

Raaheim, A. & Raaheim, K. (2002). *Fra engelsk til norsk, psykologiske fagord*. 6. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Richards, T.J. & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 445-462). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Rye, M.S. & Ullman, D. (1999). The successful treatment of long-term selective mutism: a case study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 313-323.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. Bergen: Fagbokforlaget.

Sommerschild, H. & Grøholt, B. (1997). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Tano Aschehoug.

St.meld. nr. 23. (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særlege behov*. Oslo: Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet.

Tafjord, M. (1977). *Selektiv mutisme hos barn. En studie av den direkte og indirekte kommunikasjon mellom personalet og barn som ikke snakker i barnehagen*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Bærum: Høgskolen for spesialpedagogikk.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York, Philadelphia, London: The Falmer Press.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Tramer, M. (1934). Elektiver Mutismus bei Kindern. *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie* 1, 30-35.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. En innføring i bruk av metoder. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.



## **Oversikt over figurer og tabeller**

<i>Figur 1: Stages of confident speaking .....</i>	<i>26</i>
<i>Figur 2: Ramme rundt intervjuet .....</i>	<i>33</i>
<i>Tabell 1: Informantenes erfaring .....</i>	<i>37</i>
<i>Figur 3: Intervjuguide.....</i>	<i>40</i>
<i>Tabell 2: Omfang .....</i>	<i>61</i>
<i>Tabell 3: Tid.....</i>	<i>65</i>
<i>Figur 4: Avgjørende faktorer.....</i>	<i>78</i>
<i>Figur 5: Stages of confident speaking .....</i>	<i>99</i>
<i>Figur 6: Arbeid med klassen.....</i>	<i>105</i>

## **Vedlegg**

Nr. 1: Kvittering fra personvernombudet.

Nr. 2: Prosjektbeskrivelse.

Nr. 3: Informasjonsbrev til foreldrene.

Nr. 4: Informasjonsbrev til informantene.

Nr. 5: Samtykkeerklæring.

Nr. 6: Semistrukturert intervjuguide.

Nr. 7: Nodetre fra NUD\*IST.